DOCUMENT RESUME

ED 374 582 EC 303 302

AUTHOR	Drouin, Francine
TITLE	Evaluer pour enseigner: a la decouverte d'une pedagogie efficiente aupres de l'eleve sourd (To Evaluate for Instruction: The Discovery of an Efficient Teaching Method for Deaf Students).
INSTITUTION	Ontario Dept. of Education, Toronto.
REPORT NO	ISBN-0-7729-9298-3
PUB DATE	93
NOTE	146p.
AVAILABLE FROM	Publications Ontario, 880 Bay Street, 5th Floor, Toronto, Ontario M7A 1N8, Canada.
PUB TYPE	Viewpoints (Opinion/Position Papers, Essays, etc.) (120) -- Guides - Non-Classroom Use (055)
LANGUAGE	French
EDRS PRICE	MF01/PC06 Plus Postage.
DESCRIPTORS	Cognitive Style; *Deafness; Early Childhood Education; *Educational Strategies; Elementary Secondary Education; Foreign Countries; Intervention; Mediation Theory; *Psychoeducational Methods; *Sign Language; *Student Evaluation
IDENTIFIERS	*Francophone Education (Canada); Non European Francophone Areas; *Ontario

ABSTRACT

This report discusses an approach for the psychoeducational evaluation of students with deafness in the Francophone population of Ontario, Canada. An introduction describes the historical context of education of deaf students and presents the idea that learning a sign language, ideally while the child is very young, furnishes a foundation for subsequently learning to read and write in a second language, French. The report contends that a revision of evaluation strategies is needed, in order to determine: the child's potential, the level of performance achieved, and which teaching strategies will best reduce the gap between the two. Subsequent chapters deal with: (1) the goals of evaluation and the evaluation process; (2) mediation as a central element of evaluation as well as teaching; (3) components of dynamic evaluation including philosophy, preparation, implementation, instruments, and interpretation of results; (4) particular concerns relating to students with deafness, including learning processes and dominant cognitive style and the impact of these concerns on teaching strategies and materials; (5) personalized intervention plans; and (6) integration of evaluation into the service system. (Contains 29 references.) (JDD)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

ED 374 582

EC

Évaluer pour enseigner : à la découverte d'une pédagogie efficiente auprès de l'élève sourd

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)

☑ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Chercheure principale :
Francine Drouin

Avec :
Michelle Bourassa

"PERMISSION TO REPRODUCE THIS MATERIAL HAS BEEN GRANTED BY

C. Miller

TO THE EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION CENTER (ERIC)."

EC 303302

Ministère de l'Éducation et de la Formation
Ontario

Les études commandées par le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario sont effectuées dans le cadre d'un contrat. Les opinions qu'y exposent les auteurs et auteures sont les leurs et ne concordent pas forcément avec celles du ministère.

BEST COPY AVAILABLE

ÉTUDE COMMANDÉE PAR LE MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION DE L'ONTARIO

Évaluer pour enseigner : à la découverte d'une pédagogie efficiente auprès de l'élève sourd

Chercheure principale :
Francine Drouin

Avec :
Michelle Bourassa

Les études commandées par le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario sont effectuées dans le cadre d'un contrat. Les opinions exprimées par les auteurs et auteures ne concordent pas forcément avec celles du ministère.

©IMPRIMEUR DE LA REINE POUR L'ONTARIO, 1993

On peut commander d'autres exemplaires de ce document a l'une des adresses suivantes:

Services des publications du MSG
880, rue Bay, 5e étage
Toronto (Ontario) M7A 1N8

(416) 326-5300
(sans frais) 1-800-668-9938

Les commandes doivent être accompagnées
d'un chèque ou mandat de poste rédigé à
l'ordre du Trésorier de l'Ontario.

Données de catalogage avant publication (Canada)

Drouin, Francine.
Création d'un service d'évaluation psycho-pédagogique des élèves sourds franco-ontariens au Centre Jules Léger

Comprend des références bibliographiques.
ISBN 0-7729-9298-3

1. Sourds--Éducation--Ontario. 2. Enfants sourds--Ontario. I. Ontario. Ministère de l'éducation. II. Titre.

HV2579.O5D76 1992 371.91'2 C92-092513-8

REMERCIEMENTS

C'est avec la conviction que l'évaluation de l'élève sourd constitue un service clé du programme de la surdité du Centre Jules-Léger que nous avons entrepris cette recherche en septembre 1990.

Nous tenons à souligner l'apport important de Mesdames Mariette Hillion et Martine Deslongchamps puisque par leur expertise, leur compétence et leur vision, elles ont donné l'orientation à ce projet.

Un grand merci à Madame Irène Pelletier, coordonnatrice du programme de la surdité, ainsi qu'à toute l'équipe, de nous avoir fourni l'occasion de leur faire état des progrès de cette recherche. Leurs questions et leurs commentaires se sont alors avérés des plus précieux.

Monsieur Charles LeMay a joué un rôle majeur dans la réalisation de ce projet. Merci à Charles d'avoir exercé des fonctions multiples en tant que réviseur de cette publication, concepteur de l'ensemble des diagrammes et d'une partie du contenu.

Aux personnes sourdes rencontrées au cours de l'année, nous désirons exprimer notre reconnaissance. Ces contacts réguliers, et les liens puissants qui en ont résulté, ont apporté à la fois l'éclairage humain et pratique sur les approches théoriques proposées et nous ont fourni l'énergie nécessaire à la poursuite du travail entrepris.

Enfin, c'est un merci tout spécial que nous adressons à Joël LeMay. Son désir d'apprendre, son besoin de communiquer ainsi que son ardeur à construire ses connaissances nous ont servi de guide tout au long de notre réflexion.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS
RÉSUMÉ

INTRODUCTION 1

Chapitre 1 ANALYSE DE LA SITUATION ET DONNÉES À L'APPUI 7
1.1 L'ampleur du problème 8
1.2 Les principaux éléments du problème 11
1.3 Les principales causes de cette situation 23

Chapitre 2 COMPOSANTES DE LA RECHERCHE 33
2.1 But de la recherche 33
2.2 Principes sous-jacents 36
2.3 Clientèle cible 42

Chapitre 3 SCHÈMES THÉORIQUES PRÉALABLES À L'ÉVALUATION 45
3.1 La dynamique de l'apprenant 45
3.2 Le processus de l'apprentissage 50
3.3 Composantes clés de l'évaluation 52

Chapitre 4 LA MÉDIATION 55
4.1 Nature des expériences d'apprentissage médiatisé 56
4.2 Caractéristiques d'une médiation adéquate 58
4.3 Les carences cognitives dérivées de l'absence de médiation 62
4.4 Contribution de Pierre Audy 66

CHAPITRE 5 L'ÉVALUATION DYNAMIQUE DE L'APPRENANT 71
5.1 Postulats 71

5.2 Nature et but de l'évaluation dynamique 74
5.3 Préparation de la session d'évaluation 76
5.4 La démarche de la session d'évaluation 78
5.5 Interprétation des résultats 83

Chapitre 6 CONSIDÉRATIONS SPÉCIFIQUES À L'ÉVALUATION DE L'ÉLÈVE SOURD 89
6.1 Quadrant 1 : le séquentiel verbal 93
6.2 Quadrant 2 : le séquentiel non verbal 98
6.3 Quadrant 3 : le simultané non verbal 101
6.4 Quadrant 4 : le simultané verbal 103
6.5 Synthèse 105

Chapitre 7 PLAN D'INTERVENTION PERSONNALISÉ 109
7.1 Nature du plan d'intervention personnalisé 109
7.2 Les fonctions du plan d'intervention personnalisé 110
7.3 Les étapes du plan d'intervention personnalisé 112
7.4 Composantes de la rencontre 116
7.5 Caractéristiques de la rencontre 118

Chapitre 8 LA MISE EN OEUVRE DU SERVICE D'ÉVALUATION 121
8.1 Le programme de la surdité 121
8.2 Fonctionnement du service d'évaluation 126
8.3 Procédure de référence d'un élève ayant une surdité 130

CONCLUSION 133

Bibliographie 141

RÉSUMÉ

Le mandat de cette recherche consiste essentiellement à définir une approche d'évaluation psycho-pédagogique de l'élève sourd des milieux francophones de l'Ontario et à réunir des instruments d'évaluation aptes à réaliser cette évaluation.

Afin de mieux circonscrire les composantes d'une telle approche à l'évaluation, il est apparu essentiel, dans un premier temps, de brosser un tableau d'ensemble de la situation de l'éducation de l'élève sourd. C'est ainsi que l'introduction, tout en décrivant le contexte historique de cette recherche, fait ressortir les constats maintes fois observés par quiconque oeuvre auprès d'élèves sourds. Quant au premier chapitre, il offre une revue de la documentation portant sur les données statistiques ainsi que les considérations d'experts dans le domaine; en confirmant et en étayant davantage ces constats, cette revue de la documentation permet de formuler des hypothèses quant aux causes profondes de la situation actuelle.

Le deuxième chapitre donne un aperçu des paramètres de la recherche : but, hypothèse de départ et principes sous-jacents; de plus, il décrit la population visée par cette recherche. Le troisième chapitre présente certains cadres théoriques, fournissant ainsi les assises des différentes approches pédagogiques qui seront proposées subséquemment.

Les chapitres 4 à 7 portent sur les différentes composantes de l'évaluation. Ainsi, le chapitre 4 traite de la médiation en tant qu'élément central tant de l'évaluation que de l'enseignement. Le chapitre 5 est directement consacré à l'étude de l'évaluation : philosophie, préparation, démarche, instruments, interprétation des résultats. Le chapitre 6 cerne les particularités reliées à l'élève sourd : sa façon d'apprendre et son style cognitif dominant, deux particularités qui orientent et définissent les stratégies d'enseignement à privilégier et le matériel didactique à choisir ou à élaborer. Quant au chapitre 7, il vient clore cette section en décrivant le plan d'intervention personnalisé, ses fonctions et ses composantes.

Enfin, le chapitre 8 traite de l'évaluation comme d'un service faisant partie intégrante d'un système plus vaste. Après avoir situé le service d'évaluation à l'intérieur du programme de la surdité, il décrit les étapes générales de son implantation et, finalement, indique la démarche à suivre pour y avoir accès.

1

INTRODUCTION

C'est l'observation d'un certain nombre d'enfants sourds[1] et surtout le partage de leur cheminement souvent ardu qui ont d'abord suscité chez moi nombre de questions.

Arrêtons-nous d'abord à comparer le développement du langage chez l'enfant entendant né dans une famille d'entendants à celui de l'enfant sourd pareillement né dans une famille d'entendants. L'enfant qui naît sourd, ou qui le devient avant d'avoir acquis la base du langage oral, connaît au départ une situation très différente de celle de l'enfant entendant. Pour ce dernier, l'apprentissage du langage se construit au jour le jour, à travers une dynamique de jeu. Le très jeune enfant prend plaisir à s'entendre dire toutes sortes de sons et à participer aux jeux sonores avec sa famille. Rapidement, il devient l'objet d'émerveillement de ses parents quand ces derniers reconnaissent les mots "papa" et "maman" à travers ses verbiages. Par la réaction que ceux-ci provoquent, il saisit progressivement la relation son → objet et apprend à nommer ce qui l'entoure; lorsqu'il réussit, ces quelques mots lui valent non seulement de l'admiration mais lui donnent aussi du pouvoir sur son entourage. Communiquer prend tout son sens. Il perçoit dès lors le langage comme un outil à la fois gratifiant et indispensable à la satisfaction de ses besoins et désirs : ce qu'il ne peut prendre ou atteindre lui-même, il peut quand même l'obtenir en le nommant, en le demandant. Il apprend aussi les deux autres fonctions clés de la communication, soit le maintien du contact social comme l'acquisition de connaissances : il découvre comment poser des questions pour comprendre, comment préciser sa pensée pour être compris.

---

[1] Dans cette recherche, le mot "sourd" sera utilisé dans son sens le plus général, incluant tous les enfants dont la perte auditive est suffisamment grande pour les empêcher de profiter pleinement de l'enseignement dans une classe ordinaire.

Or, pour l'enfant privé d'audition, il en va tout autrement. Cet enfant, situé dans un monde de silence quasi total, perçoit du mouvement labial mais, pour lui, tout ce mouvement n'a que peu de sens.

De plus, une fois le diagnostic établi, l'enfant sourd vit et, en quelque sorte, doit composer avec les premières réactions de ses parents entendants à la surdité. La révélation de la surdité de leur enfant provoque un profond sentiment de perte, la perte de l'enfant "normal"; les parents traversent l'équivalent d'une période de deuil. Il est aisé de s'imaginer que ce temps nécessaire pour voir clair dans leur relation à leur enfant éveille toute une gamme de sentiments ambivalents qui peuvent être ressentis péniblement par l'enfant.

Le sentiment de perte entraîne fréquemment un positionnement visant à "réparer" la perte. L'enfant peut être vu alors comme déficient et non pas comme différent. Cette définition et cette perception de la surdité - une déficience plutôt qu'une différence - seront déterminantes dans la vision de l'intervention d'aide. Tous les enfants sourds que j'ai connus ont été "entraînés", du moins au départ, pour devenir des parlants; il a été question de **rééducation** de l'ouïe (correction de faiblesses) bien plus que d'**éducation spéciale** (stimulation de forces). Peu après le diagnostic de la surdité, débute donc toute une série d'exercices, de leçons, de sessions de thérapie du langage. À travers ceux-ci, l'enfant est incité à prononcer, à articuler et à mémoriser des mots de vocabulaire, et éventuellement à s'exprimer par de petites phrases. Devant la difficulté de l'entreprise, parents et autres intervenants communiquent souvent à l'enfant leur découragement en soulignant que son rendement est insatisfaisant. Ils le font directement en exigeant qu'il répète maintes fois, mais plus souvent indirectement quand ils s'avèrent incapables de comprendre les approximations sonores que l'enfant s'efforce pourtant de produire. Ce sont des milliers d'heures d'efforts partagés aboutissant fréquemment à des résultats dérisoires et des espoirs déçus.

C'est ainsi qu'équipé d'un vocabulaire très limité, d'une prononciation quasi incompréhensible, de phrases d'à peine deux à trois mots que l'enfant fait son entrée à la maternelle.

Comme la plupart des apprentissages à la maternelle et au jardin d'enfants se font à travers la manipulation ou encore par des activités motrices, et comme les enfants de cet âge n'ont pas encore appris à jouer ensemble, il est possible et même probable que l'enfant sourd ne posera pas de problèmes majeurs en classe. Si, de surcroît, son vocabulaire continue de s'enrichir (même si ce n'est que de quelques mots), tout risque de se passer comme s'il s'agissait du meilleur des mondes.

C'est au cours de la 1re ou de la 2e année de scolarité que l'écart entre l'enfant sourd et les autres élèves devient plus évident. Un appui pédagogique et peut-être une classe distincte sont alors proposés : une double ou même une triple dose de français sous toutes ses formes - orthophonie, stimulation du vocabulaire, exercices de lecture, travaux écrits - se retrouve à l'horaire.

L'ensemble des énergies continue d'être orienté vers l'enseignement de la langue orale tandis que les autres matières, telles la géographie, l'histoire, les sciences, les mathématiques, sont de plus en plus reléguées au second plan. Le raisonnement implicite est que la maîtrise de la langue orale est un préalable à l'apprentissage de ces matières.

Ainsi, le retard se généralise et s'étend à la totalité des domaines d'apprentissage. L'écart de performance ici est double : d'une part, il y a écart entre son rendement et celui de ses pairs; d'autre part, et ceci confirme l'importance du problème, il y a écart entre son rendement scolaire et ses capacités intellectuelles. Ces écarts, déjà présents en début de scolarité, ne font que s'accroître. Cette situation est d'autant plus grave que l'élève sourd, coupé de la communauté sourde, n'a d'autre schème comparatif que celui des entendants; dès qu'il se compare à ces derniers, l'élève sourd est aux prises avec une image permanente d'incompétence. En même temps, il est privé de tout recours adapté : il est maintenu dans

une démarche de **rééducation** de la parole et non d'**éducation spéciale** à la communication et à l'apprentissage.

Ainsi promu d'un niveau à l'autre à l'élémentaire, l'élève sourd est jugé apte à poursuivre ses études au secondaire. Pourtant, à la "fin" de l'élémentaire, il est, dans la plupart des cas, incapable de lire couramment et, conséquemment, d'aborder des études axées sur l'acquisition de connaissances écrites. En terminant ses études secondaires, il a rarement atteint plus qu'un niveau de 4^{e} ou 5^{e} année de français élémentaire.

Ces données semblent classer les élèves sourds parmi la population des analphabètes fonctionnels. Enfermés dans leur ignorance parce que ne maîtrisant pas la lecture, seul moyen pour eux de briser le mur de la non-communication et de la désinformation, leur avenir est limité. En conséquence, les sourds n'acquièrent que peu ou pas la formation scolaire et professionnelle correspondant à leurs capacités (Hillion, M., 1990:4).

Le fait de n'avoir été exposés qu'à l'oralisme, mode ne respectant ni leurs styles ni leurs stratégies d'apprentissage, entraîne chez la grande majorité des élèves sourds une sous-stimulation du potentiel cognitif, causant ainsi un déficit chronique des habiletés tant conceptuelles que communicationnelles.

Enfin, l'absence d'un outil efficace de communication provoque inévitablement un sentiment de frustration qui, tourné contre soi, devient sentiment d'infériorité et de solitude profonde. Cette situation contribue à augmenter la colère et le ressentiment de ces élèves face à l'école. Après plusieurs années de scolarité, ils éprouvent fréquemment de profonds sentiments de dévalorisation personnelle, d'échec, de tristesse et de démotivation progressive pour les matières scolaires.

Tous ces facteurs et ces constats font ressortir les besoins particuliers de l'élève sourd et les lacunes du système éducatif actuel. **Faute d'une <u>évaluation</u> précoce et valable**, le système a persisté, année après année, à utiliser des approches pédagogiques peu adaptées

aux enfants sourds puisque ne tenant aucunement compte de leurs façons différentes de communiquer et d'apprendre.

Sensible à l'ensemble de ces facteurs, en 1988, le ministère de l'Éducation de l'Ontario a décidé d'effectuer une enquête sur les programmes et services à l'intention des élèves sourds. En tant que membre du comité consultatif, j'ai alors eu l'occasion de rencontrer des personnes sourdes, jeunes et adultes, d'échanger avec des intervenants de différentes professions oeuvrant auprès d'enfants sourds et de participer à des rencontres de parents d'enfants sourds. Dans le cadre de cette enquête (et ceci a constitué un point tournant dans ma réflexion), j'ai eu la chance d'assister à la présentation d'une étude commandée par le ministère : *Effective Use of Native Sign Language on the Acquisition of a Majority Language*[2]. Les études rapportées lors de cette présentation démontrent, entre autres, que l'apprentissage d'une langue des signes, idéalement quand l'enfant est très jeune, ne nuira nullement mais, au contraire, fournira la base à l'apprentissage de la lecture et de l'écrit d'une langue seconde, le français.

Afin de vérifier les assertions de cette présentation, j'ai effectué de nombreuses lectures. C'est tout particulièrement la lecture de *Seeing Voices* de Oliver Sacks qui allait préciser et enrichir davantage ma nouvelle compréhension de l'éducation de l'élève sourd.

Parallèlement à ma participation à l'enquête provinciale, j'allais être témoin de l'expérience d'évaluation psycho-pédagogique d'un jeune adolescent sourd. Cette expérience a donné un nouveau départ à sa vie en obligeant une révision complète des perspectives et des approches éducatives utilisées jusqu'alors. Cet élève de 16 ans a commencé à apprendre la langue des signes québécoise (LSQ) et à découvrir l'existence d'une culture sourde en rencontrant régulièrement d'autres personnes sourdes, jeunes et adultes, et même des entendants qui communiquent dans la langue des signes.

---

[2] Cette recherche a, depuis, été traduite et publiée sous le titre *Éducation bilingue-biculturelle des élèves sourds et malentendants*, Toronto, ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1992.

Même s'il est trop tôt pour parler des effets à long terme de cette nouvelle orientation, une chose est certaine : la communication qui jusqu'ici avait toujours été difficile, voire pénible, est maintenant agréable. Depuis à peine un an, il est possible de constater que les contenus de conversation ont gagné en quantité (vocabulaire enrichi, fréquence et durée des conversations) et en profondeur (diversité des sujets, exploration des diverses fonctions de la communication telles expliquer, comprendre, convaincre, partager, etc.). La langue des signes lui permet de sortir d'un monde de solitude et d'ignorance en lui ouvrant mille possibilités d'échange et d'apprentissage. Par exemple, il peut, grâce à une interprète, suivre certains cours de niveau beaucoup plus avancé qu'auparavant. Cette révolution de l'espace communicationnel provoque chez lui un désir accru de savoir, de connaître, et entraîne une véritable métamorphose de son image de lui-même.

Cette recherche s'appuie donc sur deux éléments constituants : d'une part, elle découle d'une longue observation du vécu quotidien d'enfants sourds et, d'autre part, elle est fondée sur des lectures, des présentations d'études et de projets ainsi que sur de nombreux échanges avec des chercheurs dans le domaine de l'enseignement auprès des élèves sourds.

Chapitre 1

ANALYSE DE LA SITUATION ET DONNÉES À L'APPUI

La première partie de ce travail permettait de tracer l'historique de cette recherche sur l'évaluation psycho-pédagogique des élèves sourds. En même temps, à partir d'observations tirées du contact quotidien avec des élèves sourds, était décrite la situation de la grande majorité d'entre eux : pauvreté au niveau langagier, performance scolaire bien en deçà de celle des entendants, préparation scolaire moins qu'adéquate au marché du travail, sentiment de frustration par rapport à l'apprentissage et, finalement, image négative de soi.

Pour donner suite à cette présentation, il importe de préciser la pertinence et l'urgence de cette recherche en l'appuyant sur des données statistiques. Or, les deux dernières décennies ont vu des chercheurs, de plus en plus nombreux d'ailleurs, se pencher sur des questions à la fois cruciales et complexes concernant la personne sourde (enfant, élève, adulte). Ainsi, ils ont tenté par nombre d'études, d'une part, de préciser **l'ampleur du problème** et, d'autre part, d'en déceler **les principales causes**.

Je vous propose donc de regarder de près les données et les statistiques qui, en traitant de la première question, permettront de mieux définir le problème en cernant ses éléments constitutifs. La dernière section du présent chapitre nous amènera par la suite à déterminer les principales causes de cette situation.

1.1 L'AMPLEUR DU PROBLÈME

L'ensemble des études dans nombre de pays d'Europe et d'Amérique démontre que les résultats scolaires des élèves sourds sont inférieurs de façon significative à ceux des élèves entendants et ce, dans l'ensemble des domaines d'évaluation.

> "Gentile (1972) found that deaf student's achievement on the Stanford Achievement Test (SAT) was markedly depressed in spelling, paragraph comprehension, vocabulary, mathematics concepts, mathematics computation, social studies and science. Allen (1986) demonstrates that these patterns still persisted in 1983 and that, for each year of school, deaf children fall further behind their hearing peers. Throughout its report (1988) the Commission (on the Education of the Deaf) reiterated its conclusion that the results of deaf education have failed to live up to our expectations and investments," (Johnson, R. E. et coll., 1989:1).

Johnson note de plus que, malgré des efforts considérables de plusieurs décennies, les progrès se font toujours attendre. Les résultats des finissants du secondaire indiquent qu'un niveau de performance d'une 10,4^{e} année en lecture place l'étudiant sourd au 98^{e} percentile lorsqu'on fait la comparaison avec la population étudiante sourde des États-Unis, alors qu'un niveau correspondant à une 7,8^{e} année en analyse grammaticale le situe au 93^{e} percentile[3]. Ces résultats, tirés de Goodstein (1988), indiquent de façon particulièrement frappante que les élèves sourds les plus performants se classent loin en deçà de leurs pairs entendants. Il est plus que probable que de telles données s'apparentent à celles qu'on observerait au Canada si elles étaient disponibles. La gravité de la situation ne peut laisser indifférent d'autant plus que cette étude démontre que ces résultats existaient malgré le fait que l'effectif des élèves est restreint (moyenne = 8) et que les enseignants sont hautement qualifiés (diplômes de M. A. ou de M. Ed.).

Les données comparatives disponibles pointent toutes dans la même direction : un écart énorme entre l'élève sourd et l'élève entendant et ce, dans l'ensemble des mesures de

---

[3] En juin 1991, la meilleure finissante sourde d'une polyvalente montréalaise a obtenu une note de 50 % à l'examen ministériel de français en secondaire 5.

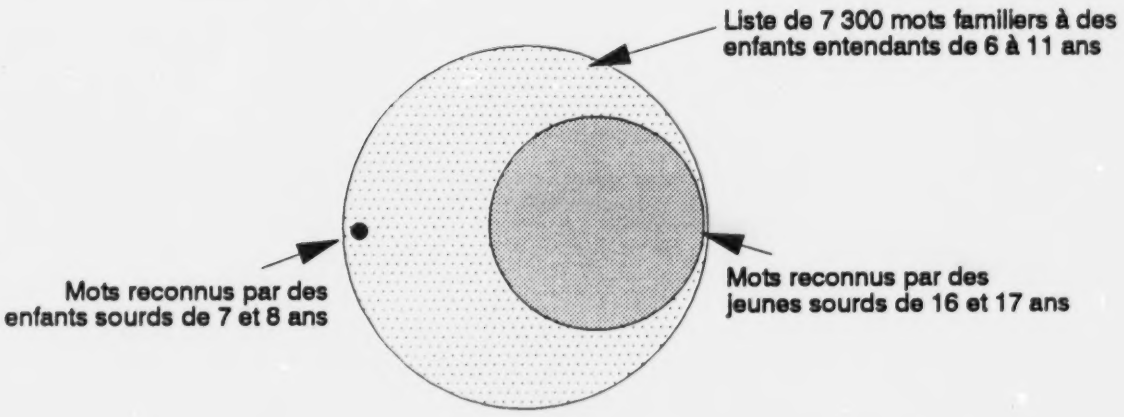
performance. Ainsi, au niveau du langage, l'étude majeure effectuée en 1972 sur 13 000 enfants sourds par Silverman-Dresner et Guilfoyle (Rodda, M., 1987:165) confirme le problème. Le tableau 1.1 nous laisse voir clairement que le vocabulaire de l'enfant sourd augmente sensiblement avec l'âge, mais à un rythme nettement inférieur à celui de l'enfant entendant, de sorte qu'à 16 ou 17 ans le jeune sourd a un vocabulaire qui correspond à celui d'un enfant entendant de six ans.

Tableau 1.1 Comparaison du vocabulaire d'enfants entendants et d'enfants sourds

	Nombre de mots de vocabulaire	Nombre de mots reconnus sur une liste de 7 300 mots usuels*
Entendants : 15 mois	19	
Entendants : 6 ans	2 600	
Sourds : 7 et 8 ans		18
Sourds : 16 et 17 ans		2 545

* Liste de 7 300 mots familiers à des enfants entendants de 6 à 11 ans.

L'illustration suivante rend plus visuel l'écart dramatique entre ces deux groupes d'enfants.



La même constatation s'impose lorsqu'on examine les données numériques reliées à l'acquisition de la lecture; comme l'indique le diagramme 1.2, l'enfant sourd prend en moyenne trois fois plus de temps que l'enfant entendant pour acquérir les habiletés de base en lecture. Les données de H. N. Reynolds (1978) démontrent que, entre 6 et 9 ans, l'élève sourd lit tel un élève de 1re, et que, entre 10 et 13 ans, il lira tel un élève de 2e... jusqu'à 17 ans où il plafonne au niveau de 4e, et même régresse (Rodda, M., 1987:166).

Diagramme 1.2 Habileté d'élèves sourds en lecture

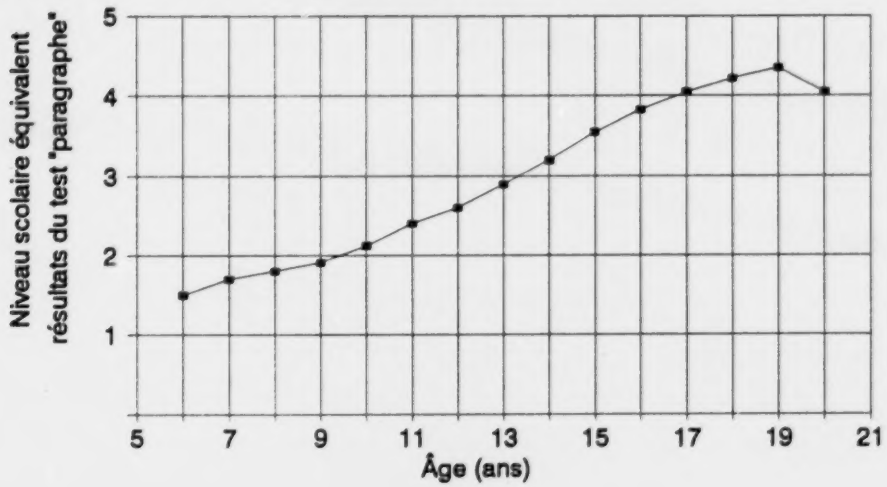
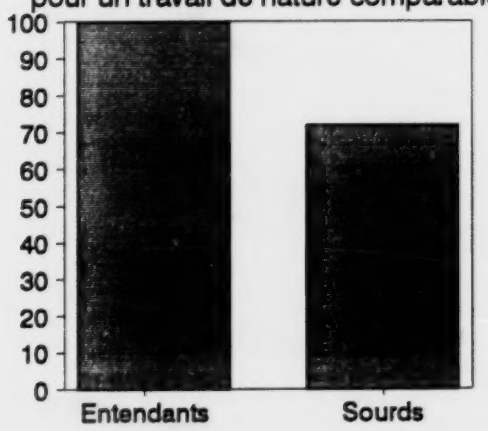


Diagramme 1.3 Revenu annuel comparé pour un travail de nature comparable



Compte tenu de ces données, personne ne se surprendra du fait qu'aux États-Unis le revenu annuel moyen des adultes sourds, comme l'illustre le diagramme 1.3, est de 28 % inférieur à celui de la population en général (Rodda, M., 1987:84).

Il nous faut nous interroger sur les causes inhérentes à cette performance inférieure des élèves sourds. Deux hypothèses s'offrent alors à nous :

- ou bien les élèves sourds sont intrinsèquement moins performants que les élèves entendants,
- ou alors ils le sont pour des raisons extrinsèques.

1.2 LES PRINCIPAUX ÉLÉMENTS DU PROBLÈME

C'est en examinant d'abord l'élève sourd lui-même pour ensuite considérer tour à tour son milieu familial et son milieu scolaire que nous explorerons cette question.

1.2.1 Examinons d'abord l'élève sourd

Si l'élève sourd ne démontrait pas un potentiel équivalent à celui de ses pairs entendants, nous pourrions alors lui attribuer sinon la complète responsabilité de ses échecs, du moins une bonne partie de celle-ci. Mais tel n'est pas le cas. En effet, les études de Anderson et Sisco (1977), Quigley et Kretschmer (1982), et Ray (1979) permettent de conclure : "With regard to performance on traditional intelligence measures, the deaf perform similarly to the hearing population" (Keane, K. J., 1987:361). De même, Vernon (1968, 1969), à partir d'une recension de 50 évaluations indépendantes de la performance non-verbale de sujets sourds, publiées entre 1930 et 1967, conclut que les populations entendante et sourde ont substantiellement les mêmes distributions (Rodda, M., 1987:161).

Comme les recherches chez l'enfant lui-même ne nous permettent pas de conclure que son potentiel intellectuel inné est responsable de son pauvre rendement scolaire, nous devons maintenant chercher du côté de son environnement familial.

1.2.2 La famille de l'élève sourd

Un nombre important d'études ont été effectuées pour voir si l'utilisation en très bas âge d'une langue visuelle par les parents, auprès de leur jeune enfant, avait des effets sur la performance scolaire. Ces recherches ont donc comparé des enfants sourds de parents sourds (ESPS) à des enfants sourds de parents entendants (ESPE).

Ainsi Meadow (1968) a apparié, selon l'âge, le sexe, le Q.I. et le niveau de perte auditive, 59 ESPS à 59 ESPE inscrits à une école résidentielle. Elle a également tenu compte de la taille de la famille et de l'emploi du père.

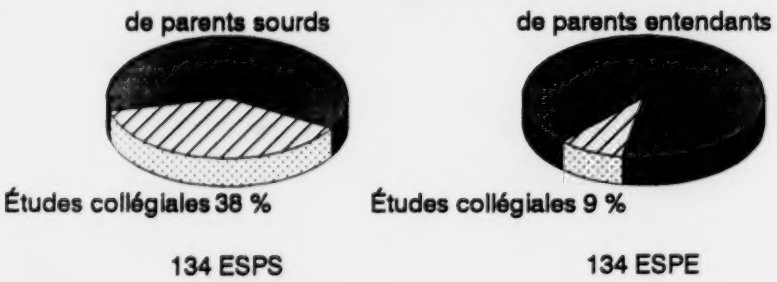
Meadow a utilisé une échelle d'évaluation qui comprenait des éléments traitant du fonctionnement intellectuel, social et communicationnel. Les résultats de l'ensemble du groupe des ESPS sont substantiellement supérieurs à ceux du groupe des ESPE et ce, tant au niveau intellectuel que social. De plus, les résultats des ESPS sont substantiellement plus élevés en langue écrite (anglais), dactylologie réceptive et expressive ainsi que dans l'utilisation de la langue signée. La supériorité des ESPS sur le Stanford Achievement Test (SAT) se lit comme suit : 2,1 années de supériorité en lecture, 1,3 année en arithmétique et 1,3 année dans l'ensemble des résultats du SAT. Cependant, il n'existe aucune différence entre les deux groupes dans la lecture labiale et la parole. Meadow conclut qu'aucun des résultats de cette étude ne justifie les fortes injonctions de la part des éducateurs contre l'utilisation de la langue des signes par les parents de jeunes enfants sourds.

En fait, de nombreuses autres études portant sur la performance d'ESPS comparée à celle d'ESPE, citées dans la recension de la documentation, *Effective Use of Native Sign Language on the Acquisition of a Majority Language by Hearing Impaired Students* (Ewoldt, C. et Israelite, N., 1989) , démontrent clairement que le fait pour l'enfant sourd d'être exposé à une langue des signes et de l'acquérir très tôt comporte un avantage certain aux niveaux cognitif, scolaire et émotif.

Les retombées de ces recherches furent énormes. Elles assurèrent la transition historique du système d'éducation qui, d'exclusivement oral depuis le Congrès de Milan en 1880[4], est redevenu en grande partie gestuel.

De son côté, Stevenson (1964), en utilisant les données historiques d'ESPS inscrits à la California School for the Deaf à Berkeley entre 1914 et 1961, a comparé la performance scolaire des ESPS à celle des ESPE. De son échantillonnage de 134 ESPS à 134 ESPE, il ressort, comme l'illustre le diagramme 1.4, que 38 % du groupe signant ont poursuivi des études collégiales contre seulement 9 % du groupe oral (Ewoldt, C., 1989:6).

Diagramme 1.4 Performance scolaire d'enfants sourds



Vernon et Koh (1971) ont réalisé une étude longitudinale des anciens élèves de la John Tracy Clinic (un programme d'éducation orale précoce pour enfants sourds) de 1944 jusqu'à 1968, qui par la suite, ont fréquenté la California School for the Deaf à Riverside.

---

[4] Oliver Sacks (1990) nous rapporte cet événement historique : (...) lors du célèbre Congrès international des éducateurs pour sourds tenu à Milan en 1880 où les enseignants sourds ne votèrent pas, cette tendance (à l'oralisme) remporta la victoire, et les Signes furent "officiellement" proscrits des écoles (p. 51).

Dans les années qui suivirent, les gagnants de ce conflit effectuèrent les changements qui s'imposaient. Leurs efforts furent couronnés de succès, comme l'indiquent les statistiques suivantes : - aux États-Unis, en 1867, dans les 26 écoles pour sourds, l'American Sign Language (ASL) constitue la langue d'enseignement; en 1907, il existe 139 écoles pour élèves sourds et la ASL n'est permise dans aucune; - la situation est comparable en France : en 1845, la LSF (langue des signes française) est la langue acceptée dans les 160 écoles pour sourds; au tournant du siècle, elle n'est permise dans aucune (Lane, H., 1990:9).

Ils ont, de plus, comparé ces élèves à des ESPS et des ESPE qui n'avaient pas reçu de formation préscolaire. Les parents des ESPS avaient un statut socio-économique et un niveau d'instruction moins élevés. De plus, les ESPS n'avaient pas eu d'appareils auditifs en bas âge et n'avaient pas reçu de services professionnels. Enfin, leur quotient intellectuel était moins élevé (les élèves de la John Tracy Clinic avaient un Q.I. moyen de 114 et comptaient parmi les 20 % les plus élevés de la population sur le plan socio-économique). La comparaison des trois groupes portait sur la performance scolaire et la communication. Malgré leurs désavantages, les ESPS ont obtenu de meilleurs résultats que les deux autres groupes et ont obtenu une performance supérieure en lecture. Aucune différence entre les trois groupes n'était notée dans la parole et dans la lecture labiale. De ces résultats, Vernon et Koh ont conclu que l'expérience orale préscolaire n'aidait pas la performance scolaire (Ewoldt, C., 1989:8).

Quant à l'acquisition d'une langue signée, il y a ici unanimité chez de nombreux chercheurs : les études indiquent que le processus d'acquisition de la langue signée par l'enfant sourd correspond à celui des enfants entendants qui acquièrent la langue orale.

Hoffmeister et Wilbur (1980) concluent que "... language when presented in a visual mode can be acquired easily and in the same quantity and quality as language presented in an oral-aural mode" (Ewoldt, C., 1989:16). Quant à McIntire (1974), il soutient que, dans un contexte où l'enfant est exposé à une langue signée, le premier signe tend à être acquis de 8 à 12 semaines plus tôt que le premier mot oralisé par l'enfant entendant et que durant cette période de 12 semaines, l'enfant apprend environ 20 signes (Rodda, M., 1987:239).

Malgré les nombreux avantages d'avoir été exposés à une langue signée dès le plus jeune âge, les élèves sourds ont néanmoins un rendement inférieur à celui des élèves entendants. Il importe donc d'étudier le milieu scolaire pour découvrir d'autres éléments du problème.

1.2.3 Le milieu scolaire de l'élève sourd

Cette section s'inspire principalement de l'article "Unlocking the Curriculum : Principles for Achieving Access in Deaf Education" (Johnson, Liddell et Erting, 1989). Selon ces auteurs, l'échec actuel de l'éducation des sourds repose sur deux facteurs principaux : le manque d'accès au contenu des programmes d'étude et le faible niveau d'attente de la part des professionnels.

1° Le manque d'accès au contenu des programmes d'études

Le manque d'accès au contenu des programmes est étroitement lié au domaine linguistique. C'est depuis 1870 que cette question d'accès linguistique au programme se trouve au coeur même de toutes les discussions concernant l'éducation des élèves sourds. Or, la plupart des arguments ont porté sur les modes et moyens de communication à encourager et à inculquer chez les enfants sourds dans le but de les rapprocher le plus possible des entendants tant au point de vue linguistique que comportemental.

Cependant, comme nous l'avons vu dans les sections précédentes, l'expérience linguistique des enfants sourds et des enfants entendants est très différente. En effet, il est très rare qu'un enfant entendant se présente à l'école à l'âge de 4 ou 5 ans sans avoir acquis au moins les bases de sa langue maternelle. Même les enfants atteints d'une déficience mentale grave développent une compétence linguistique assez élaborée en bas âge[5].

Il en va tout autrement pour l'enfant sourd né de parents entendants (ESPE), ce qui est le cas de la grande majorité d'entre eux puisque plus de 90 % des enfants sourds ont des parents entendants (Schein, J.,1989:106). Dans la quasi-totalité de ces cas, la famille ne les a exposés qu'à leur langue familiale, orale, donc à un mode qui leur est presque

[5] Noam Chomsky rappelle combien, même dans des conditions de pathologies graves, la "faculté langagière" peut demeurer fonctionnelle. (1991:38)

complètement inaccessible. Lorsque ces enfants se présentent à la maternelle, ils accusent déjà un retard considérable par rapport aux entendants dans leur connaissance d'une langue et, conséquemment, dans l'acquisition de connaissances et d'informations liées au langage.

Or, comme nous l'avons déjà vu, le système éducatif américain ne répond même pas aux besoins des enfants sourds nés de parents sourds; ceux-ci, certes, obtiennent de meilleurs résultats scolaires que les ESPE mais continuent de performer en deçà du niveau des entendants.

Johnson et ses collaborateurs (1989) déclarent donc d'une façon non équivoque :

> "We contend that education programs for deaf children in this country deny the linguistic needs of either of these groups (ESPS et ESPE). (...) Material presented in spoken English is inaccessible to any deaf child, including even those with less than profound hearing losses. (...) because the majority of deaf children fail when only spoken English is available, our country has long recognized the necessity of special programming. For reasons we will discuss below, material presented in "Signed English" is usually equally inaccessible." (p. 3 et 4)

Cette dernière assertion est d'importance. Plusieurs formes de communication existent et diffèrent par leurs conséquences possibles. Considérons de plus près les différents milieux scolaires et leur traitement de la communication auprès des élèves sourds, à savoir l'oralisme, la communication totale et la langue des signes.

A. Milieu oraliste

Le but premier du placement d'un élève sourd dans un milieu oraliste est de l'amener à acquérir la langue orale grâce à sa vision (lecture labiale) et à son audition résiduelle pour ainsi mieux s'intégrer au monde entendant (Van Uden (1968), Miller (1970), et Northcott (1981) cités dans Johnson, p. 4).

Dans une telle approche, on s'attend à ce que l'enfant acquière, comprenne, utilise la langue orale simultanément. De surcroît, on espère que l'élève parvienne, en ce qui a trait aux contenus des programmes, à y accéder, à les intégrer et à les apprendre par la langue orale utilisée par ses enseignants et enseignantes (Johnson, p. 4). Rodda, dans le texte ci-joint, fait ressortir les exigences et les difficultés de la lecture labiale pour les enfants et les adolescents sourds.

Cette situation est comparable à celle vécue par nos élèves sourds franco-ontariens. Ils se retrouvent tous soit dans des classes distinctes, soit intégrés dans des classes ordinaires; la plupart reçoivent un appui pédagogique, et cela parfois d'un enseignant spécialisé pour sourds mais le plus souvent d'un orthopédagogue non spécialisé en surdité. Or, actuellement, aucun de ces enseignants ne maîtrise la langue des signes d'une façon suffisante pour avoir une conversation, même rudimentaire, avec des adultes sourds; ces enseignants ne peuvent donc pas constituer des modèles pour l'élève sourd.

B. Milieux de communication totale

Au moment où nous effectuons des changements majeurs dans l'éducation des élèves sourds en Ontario (tant du côté francophone qu'anglophone), il m'apparaît important de considérer sérieusement les propos de chercheurs à l'égard de la communication totale. Nous aurions avantage à tenir compte de leur opinion dans l'élaboration, entre autres, d'une nouvelle politique linguistique découlant de l'enquête provinciale.

Au milieu des années 70, ayant pris conscience que la langue orale ne constituait pas une langue efficace d'enseignement aux élèves sourds, les intervenants auprès de ces élèves se sont tournés vers la *communication totale* comme philosophie de l'enseignement. Dans la majeure partie des cas, la communication totale se traduit par la communication simultanée en deux modes : la langue orale et l'utilisation simultanée de signes. La

The complex skill of lipreading

Even under optimal conditions, oral reception is unequivocally the least efficient method of communication for deaf children and adolescents.

To reconstruct lipread messages,

> the deaf person must devote so much of his or her working memory capacity to the task of disambiguating a highly degraded input that his or her ability to attend to and comprehend the "higher level" conceptual content of the input is severely compromised.

And yet lipreading is advocated as an educational method.

To reconstruct messages,

> the lip-reader must also possess a high level of competence in English, which the deaf student does not have.

And yet lipreading is alleged to be an effective way of learning English.

To reconstruct messages,

> the lip-reader requires a well-defined set of conditions: a familiar speaker, optimal levels of illumination and angle of regard, and close physical proximity. These conditions are rarely met (and we have not even considered situations in which the speaker is another deaf person with poor speech skills).

And yet lipreading is presented as an effective everyday mode of communication.

...

Lipreading is a complicated and difficult processing task even for the mature learner with a developed spoken language system; it is even more difficult for the child or student who has failed to internalize English language syntax. Why, therefore, should it be the only method of receptive communication (with or without aural input) permitted to some deaf children?

Rodda, M., *Language, Cognition and Deafness*, 1987: 217-218.

communication simultanée[6] juxtapose à la langue orale des signes parfois communs à ceux de la langue des signes ou parfois inventés parce que n'existant pas dans cette dernière.

Pour Michael Rodda (1987), cette nouvelle approche est loin de constituer la contrepartie idéale à l'oralisme :

> "These codes make extensive use of ASL and, as a result, cause confusion for deaf students. They involve changes of word order, development of English verb endings, the invention of new signs, and the introduction of English language function words. They cause confusion, and the evidence to justify their development is as meagre as that available to justify oral only methods for educating deaf students." (p. 246)

En y regardant de plus près, certaines faiblesses majeures apparaissent inhérentes à l'utilisation d'un double code. Crandall (1974 et 1978), Baker (1978) et d'autres chercheurs ont affirmé que, dans une telle approche, l'information véhiculée par les deux composantes simultanées de la communication est imparfaite (Johnson, p. 5).

Il est en effet impossible de respecter à la fois les structures différentes de chacune des deux langues.

ex.	L.F.	L'hôpital et la banque sont près de chez moi.
	LSQ	Hôpital, banque chez moi proche.
	L.F.	Je dois passer chez l'avocat.
	LSQ	Avocat aller faut (moi)[7].

---

[6] Ces systèmes inventés par des entendants, tel le français signé, signed English, signed exact English, etc., ne sont pas des langues parce qu'ils n'en possèdent pas les caractéristiques :

- ils ne sont pas appris naturellement mais doivent être enseignés,
- ils ont été élaborés en vase clos et non par une communauté d'utilisateurs,
- ils ne constituent pas le véhicule spontané de communication entre les membres d'une même communauté,
- ils n'ont pas de structures grammaticales et d'organisation interne propre (Stokoe (1960) dans Johnson, 1989:5).

[7] Cette transcription écrite de la LSQ est incapable de rendre la complexité, la précision et la subtilité de la langue signée puisqu'elle ne reproduit que l'ordre des signes et non la configuration, la physionomie, le mouvement, etc., qui lui donnent sa grammaire et en complètent le sens.

Même en ne respectant que la structure de la langue orale, cette tâche demeure extrêmement difficile, voire quasi impossible. Johnson (p. 5) la décrit en ces termes :

> "The task for a hearing person attempting to speak and sign simultaneously appears to be psychologically and physically overwhelming. Under such difficult conditions, one or both part of the signal deteriorate. A hearing person will typically begin to audit the speech portion of the signal and will allow the sign signal to deteriorate either by omitting signs randomly or by deleting those signs that do not fit the rhythmic pattern of English speech. At the same time, the spoken signal is typically slowed down and altered phonologically and is often characterized by excessive halting, hesitation phenomena, repetition or other delaying tactics. In general, the less the speech signal is altered, the more the signed signal will be unintelligible."

Et Johnson, se référant à ses propres études dans le domaine, poursuit en disant que ce n'est pas une exagération d'affirmer que la partie signée dans la communication simultanée, telle qu'elle est présentée dans l'ensemble des milieux d'éducation pour sourds aux États-Unis, n'est qu'en partie compréhensible, même aux signants natifs habiles. Ce n'est pas non plus une exagération d'affirmer que souvent cette partie signée est tout simplement inintelligible.

C. Milieu de langue des signes

Il m'est apparu important de parler d'un milieu scolaire où la langue des signes est utilisée comme langue première, c'est-à-dire non seulement comme langue de communication mais également comme langue d'enseignement (ce qui n'exclut absolument pas l'enseignement d'une langue seconde). Il est à noter cependant que de tels milieux sont plutôt rares à l'heure actuelle. J'ai donc eu recours à l'oeuvre d'Oliver Sacks (1990). Ce dernier a eu la chance de consacrer trois années à la rédaction d'une oeuvre particulièrement riche d'exemples, fruits de ses observations personnelles.

Sacks a visité plusieurs écoles pour sourds aux États-Unis. C'est en des termes fort enthousiastes qu'il décrit l'une d'entre elles, la California School for the Deaf à Fremont (p. 88 et 89) :

> "Maints élèves de cette école, pour la plupart internes, lisent et écrivent presque aussi bien que leurs homologues entendants (...). Nombre d'enfants de Fremont disposent d'un vocabulaire étendu, signent correctement, débordent de curiosité et de questions, parlent ou le plus souvent s'expriment par signes, couramment et librement, affichent des talents et une confiance en eux (...). (...) beaucoup se débrouillent très bien à l'université, bien mieux que le sourd ordinaire, scolairement retardé."

Selon Sacks, cette situation heureuse est attribuable à plusieurs facteurs :

- dans l'ensemble, les enfants de Fremont proviennent de foyers et de milieux sécurisants;
- le pourcentage d'enseignants sourds y est relativement élevé, Fremont comptant parmi les rares écoles des États-Unis à avoir pour politique d'employer des professeurs sourds signants. De tels professeurs ont l'avantage d'être des signants natifs; de plus, ils peuvent transmettre aux enfants une image positive de la surdité et les sensibiliser à la culture des sourds;
- Fremont abrite une communauté d'enfants qui vivent ensemble, communiquent entre eux, jouent de concert, partagent expériences et communications;
- les enfants dont les parents sont sourds y sont exceptionnellement nombreux. Ces élèves, ayant appris les signes dès leur plus jeune âge, initient les enfants sourds nés de familles entendantes au monde de la surdité et à sa langue;
- enfin, à Fremont, on s'attend non seulement à ce que les élèves signent, mais on s'attend aussi à ce qu'ils performent.

L'utilisation de la langue des signes comme principale langue d'enseignement en salle de classe ne suffirait pas, à elle seule, à assurer aux élèves sourds un rendement égal à celui des entendants. Le rendement inférieur des élèves sourds est étroitement rattaché à un deuxième facteur que nous allons maintenant considérer.

2° Faible niveau d'attentes

Notre société en général a peu d'attentes face à la personne sourde et le système scolaire n'y échappe pas. On s'attend d'avance à ce que l'élève sourd soit moins performant que l'élève entendant et, malheureusement, en partie à cause de notre attitude, il le devient. Selon Meadow (1980)[8], les enseignants limitent leurs attentes par rapport à leurs élèves sourds; quant à Liben (1978), il soutient que les niveaux d'expériences auxquels ces élèves sont exposés demeurent restreints.

En 1981, Levine affirmait que les enfants sourds étaient plus dépendants d'une éducation formelle que les enfants entendants à cause de leur accès limité à recevoir de l'information du contexte informel et parascolaire. Cependant, elle note aussi les failles de l'éducation formelle des sourds et tout particulièrement ses limites "in opportunities for independent thinking and for developing mental initiatives and controls".

Les vues de Levine concordent avec les études d'interactions réalisées par Craig et Collins (1970) et Wolff, (1977). Ces études indiquent que l'enseignant parle la majeure partie du temps et que les questions posées aux élèves se limitent à nommer des faits et ne font donc pas appel aux niveaux supérieurs de la pensée.

Ces milieux scolaires risquent de renforcer chez les élèves des attitudes et des comportements souvent associés à une carence culturelle que traduisent l'acceptation passive de l'information (donc absence d'un sens critique nécessaire à l'intégration de valeurs personnelles), la dépendance et le sentiment d'irresponsabilité par rapport à son propre comportement (Keane, K. J.; 1987:370).

---

[8] Meadow (1980), Liben (1978), Levine (1981), Craig et Collins (1970) ainsi que Wolff (1977) sont cités dans K. J. Keane (1987:369 et 370).

L'ensemble de ces données démontre l'importance de procéder à des changements autres que strictement linguistiques. Ces changements devront se traduire par des lignes de conduite beaucoup plus précises s'appuyant sur un processus régulier et spécifique d'évaluation des élèves sourds et d'évaluation de leurs programmes. Afin d'assurer leur réalisation, il importe de réviser l'ensemble des programmes de formation du personnel enseignant spécialisé en surdité.

Jusqu'en 1990-1991, la quasi-totalité des enseignants spécialisés recevaient leur formation soit à l'école Sir James Whitney de Belleville, soit à l'Université McGill de Montréal ou encore au Teacher Education Programme en Nouvelle-Écosse. Une analyse rapide de leur curriculum démontre que ces programmes incluent de façon prépondérante du matériel portant sur l'enseignement de la langue orale, des cours en audiologie, des cours sur l'enseignement de la langue majoritaire, des cours de psychologie de l'élève sourd axés principalement sur sa capacité de s'adapter ou non aux normes du "monde entendant" ainsi que des cours généraux portant sur la formation du personnel enseignant.

Ces diverses formations continuent d'ignorer les forces particulières de l'élève sourd, sa façon propre d'apprendre et ses besoins; de plus, elles excluent l'apprentissage de la langue des signes.

1.3 LES PRINCIPALES CAUSES DE CETTE SITUATION

Je vous propose de poursuivre en considérant la situation sous un angle différent. Cette démarche vise deux objectifs : recadrer notre analyse en quittant le discours centré sur le système scolaire et social pour revenir plus près de l'enfant sourd; faire ressortir les principales causes de l'impasse où se retrouve actuellement l'éducation des sourds.

Sept points de repère guideront notre démarche : l'enfant sourd est d'abord perçu comme déficient auditif; l'enfant, dans sa réalité propre, est oublié; les parents sont mal informés; les adultes sourds sont tenus à l'écart; la langue des signes est méconnue; la

culture sourde est ignorée; le système d'éducation ne répond pas aux besoins de l'enfant sourd.

1.3.1 L'enfant sourd est d'abord perçu comme déficient auditif

La perception que les intervenants ont de la surdité a une influence décisive sur l'orientation générale suggérée pour l'enfant sourd ainsi que sur les interventions qui seront privilégiées. Or, la grande majorité des intervenants dans le domaine de la surdité, tous entendants sauf exception, voient d'abord l'enfant sourd comme une personne atteinte d'un handicap.

La surdité étant invisible, l'entendant se repliera sur le comportement qui le frappe le plus comme distinguant le sourd de lui-même, soit la difficulté, voire l'incapacité à s'exprimer oralement[9]. On utilisera donc tous les moyens possibles pour l'amener à utiliser sa voix! Ainsi est-ce immédiatement après le diagnostic posé que l'on commence à s'affairer pour neutraliser ce handicap, combler ce manque, développer un comportement d'entendant chez cet enfant qui est pourtant sourd : on désire le rendre le plus *normal* possible.

C'est alors tout un arsenal de moyens techniques qui est mis à la disposition de l'enfant dans le but de récupérer des restes d'audition (prothèses auditives), de compenser (vibrateur), d'appuyer la lecture labiale (*cued speech*, langue française complétée) ou même de remplacer l'organe sensoriel qu'est la cochlée (l'implant cochléaire)[10].

---

[9] La psychologue Kathryn Meadow (1966) a fait ressortir le fait que les parents entendants sont beaucoup plus affectés par l'incapacité de leur enfant à parler que par son incapacité à entendre (Bouvet, D., 1987:54); de son côté, Erting (1978) affirme : "It is the inability to speak rather than hear to which the stigma of deafness attaches itself" (Rodda, M., 1987:265).

[10] Les tenants de l'oralisme pur, par contre, n'admettront d'autres moyens que les prothèses auditives ou l'implant cochléaire; pour eux, l'enfant sourd doit être privé, pendant les sessions d'entraînement, de tout indice visuel pour qu'il développe pleinement son audition résiduelle (Pollack, D., 1974:18).

Suivent de près des séances hebdomadaires de thérapie de la parole et du langage pendant lesquelles les parents sont appelés à être très actifs. Ces sessions, en fait, sont davantage des sessions de formation offertes aux parents qui, eux, ont la responsabilité de poursuivre quotidiennement la thérapie amorcée.

Et voilà! L'orientation première est donnée. L'enfant sourd vient de s'engager, ou plutôt, d'être engagé dans une voie, un itinéraire rempli d'obstacles et souvent sans issue[11].

1.3.2 L'enfant, dans sa réalité propre, est oublié

Dans cette approche orientée vers la déficience, une lacune m'apparaît très clairement. En centrant l'attention et les efforts exclusivement sur le handicap, on en oublie l'enfant dans sa réalité propre.

Étant donné sa surdité, quelle sera sa façon à lui de communiquer, de connaître son milieu, d'apprendre? Quelle est sa langue naturelle? Éventuellement, comment pouvons-nous, l'aider à apprendre la langue de la majorité? Quelles attitudes, quelles compétences, quels comportements devrons-nous développer ou adopter pour nous permettre de l'accepter et de le respecter pleinement dans sa réalité de personne sourde? Voici quelques-unes des questions que l'on devrait se poser et auxquelles il faut répondre au point de départ. Faute de cet effort et de cette ouverture, la relation communicationnelle entre cet enfant et nous (et, conséquemment, le plan pédagogique élaboré) risque fort d'être "déficiente".

---

[11] Une infime minorité d'enfants sourds placés dans cette voie ont réussi leurs études. À mon avis, il est aussi naïf et néfaste de généraliser à partir de ces quelques cas qu'il le serait en prétendant, par exemple, que, comme Christie Brown a réussi à peindre et à écrire de son pied gauche, la majorité des personnes atteintes de paralysie cérébrale y arrivera. (Christie Brown, *My Left Foot*, 1989)

1.3.3 Les parents sont mal informés

Les parents d'enfants sourds, entendants pour la plupart, sont particulièrement ébranlés quand ils apprennent que leur enfant est sourd :

> "They are now the parents of a child with a 'defect' and feeling of guilt, anger, helplessness, disbelief, embarrassment, and shame are not uncommon. (...) they have to cope with the suddenly changed image of their child and with atavistic fears about deafness". (Rodda, M., 1987:307 et 308)

Ils sont alors disposés - j'en sais quelque chose ayant moi-même vécu cette expérience - à apporter leur pleine adhésion à la seule approche proposée, la "réparation de la déficience", particulièrement quand celle-ci est présentée comme quasi infaillible. À preuve, les citations suivantes :

> "May you feel real joy as you watch your son grow up in a hearing world!" (Pollack, D., 1975, correspondance personnelle)

> "If children with hearing defects are detected early, they can be trained and integrated into a normal school setting", affirme le chef du département d'audiologie de l'hôpital pour enfants. Elle ajoute : "Properly trained children don't need to learn sign language." (*Ottawa Citizen*, le 7 mai, 1976:57)

Cumming (1982) et Luterman (1979) indiquent que le counselling offert aux parents dans le domaine de la surdité est souvent synonyme de *manipulation* des parents (*parent manipulation*), puisqu'une seule approche est présentée, le plus fréquemment, l'approche oraliste (Rodda, M, 1987:310).

Or, c'est pendant les quelques semaines suivant le premier diagnostic de la surdité (donc, surtout si l'enfant est très jeune, bien avant d'avoir réussi à obtenir un audiogramme précis et détaillé) que les professionnels concernés se doivent de bien informer les parents : cette tâche constitue un devoir et une responsabilité professionnelle lourde de conséquences pour les parents et encore davantage pour l'enfant.

Faute d'une présentation complète, éclairée et non biaisée des différentes approches, il y a de fortes chances pour que les parents s'engagent dans une poursuite d'objectifs irréalisables et compromettent ainsi, dès le départ, le développement global de leur enfant. De plus, cette attitude prive les parents de leur droit de choisir le programme qui, selon eux, leur paraît le plus approprié.

1.3.4 Les adultes sourds sont tenus à l'écart

La communauté sourde est, en effet, tenue à l'écart de tout ce qui concerne la formation des enfants sourds et ce, tant en milieu hospitalier que scolaire. Les sourds ne font pas partie du processus décisionnel pour la formation et l'éducation des jeunes sourds. On ne les présente pas non plus comme modèles ni aux enfants sourds ni à leurs parents. De plus, en milieu d'enseignement, on ne les retrouve que rarement dans les postes clés (direction, enseignement); Erting (1978) affirme qu'une minorité seulement (environ 12 % aux États-Unis et moins ailleurs) des professeurs des élèves sourds sont eux-mêmes sourds (Rodda, M., 1987:265).

Les critères d'admission des établissements de formation ainsi que des associations d'enseignants et d'enseignantes sont probablement peu susceptibles de permettre l'entrée dans une classe pour sourds d'un adulte sourd très compétent mais ne possédant pas toutes les qualifications. À ce sujet, Erting note :

> "Training programs for teachers of hearing-impaired students have systematically discriminated against deaf and hard-of-hearing applicants. The results has been educational policies in which English, whether in an oral or a manual form, has been the dominant language of instruction." (Rodda, M., 1987:265)

Si on laisse entrer une personne sourde dans le système, elle risque dans bien des cas d'être moins qu'un partenaire. On ne la consulte jamais, mais quand des dignitaires se

présentent, on l'astique et on la place à la table d'honneur pour montrer au monde entier notre ouverture d'esprit.

1.3.5 La langue des signes est très mal connue

Pour beaucoup de professionnels, la langue des signes ne constitue qu'un ensemble de gestes mimiques ne servant qu'à désigner des objets, du concret, et ne permettant donc pas d'accéder à des concepts abstraits et surtout pas à des subtilités. Lorsqu'on la reconnaît comme une langue (ce dont plusieurs doutent encore), elle est considérée inférieure à la langue orale. Conséquemment, les efforts sont centrés exclusivement sur la parole et la lecture labiale[12], et, dans certaines écoles pour sourds, on va jusqu'à bannir toute communication en langue signée.

En Ontario, les trois écoles provinciales pour élèves sourds n'ont opté pour la communication totale que vers la fin des années 70. Une partie du symbole signé désignant l'école Sir James Whitney à Belleville en dit long sur la perception qu'en avaient les élèves : une tape de la main droite sur la main gauche souligne la proscription des signes. De sorte qu'antérieurement aux années 80 l'apprentissage de la langue des signes par les candidats à l'enseignement pour sourds se limitait à l'alphabet dactylologique et, même là, on leur suggérait de ne pas l'utiliser!

---

[12] On commence à orienter des enfants sourds vers la langue des signes mais seulement quand l'apprentissage de la langue orale s'avère un échec total. Le message alors communiqué aux parents, à l'enfant et aux autres intervenants, c'est que la langue des signes est un pis-aller : mieux vaut communiquer en signes que ne pas communiquer!

Et une fois qu'on vous a dit qu'il fallait songer à utiliser la langue des signes, on n'a aucune idée dans quelle direction vous orienter pour que vous puissiez l'apprendre. Les "experts" en surdité n'ont aucune idée où sont les adultes sourds qui communiquent dans cette langue...!

1.3.6 On ignore la culture sourde

Plusieurs personnes ne connaissent pas la culture qui s'est développée au sein des communautés sourdes tant sur le plan local, national qu'international. Même lorsqu'on connaît l'existence de cette culture, on continue souvent de l'ignorer parce que son existence même est dérangeante : les sourds ne sont-ils pas heureux dans le monde entendant? Ne faisons-nous pas assez pour leur rendre la vie agréable? Alors pourquoi donc voudraient-ils se retrouver ensemble? Le meilleur modèle à présenter à l'enfant sourd n'est-il pas celui de l'entendant?

C'est ce phénomène que le psychologue Harlan Lane décrit quand, dans la préface de son livre *When the Mind Hears*, il note :

> "On the face of it, people are quite afraid of human diversity and look to their social institutions to limit or eradicate it. (...) The history of relations between the society of hearing-speaking people and the community of deaf-signing people is an excellent case study in the motives and means at work when fear of diversity leads majorities to oppress minorities." (1984:xiii)

Conséquemment, on ne favorise aucunement la socialisation des enfants sourds avec d'autres personnes sourdes, enfants et adultes. L'idéal à atteindre, c'est plutôt l'intégration précoce et totale de chaque enfant sourd dans le milieu entendant.

1.3.7 Le système d'éducation ne répond pas aux besoins de l'enfant sourd

En général, le milieu exclusivement entendant ne constitue pas un milieu propice au développement de l'enfant sourd. Et pourtant, l'intégration dans les classes ordinaires demeure le triste sort de la majorité de ces enfants. Dans ce contexte, si l'enfant sourd n'arrive pas à suivre ses camarades entendants, l'école tente alors de s'adapter à ce jeune, désormais en grave difficulté, en diluant les contenus des programmes. À titre d'exemple, voir le texte "Les mots magiques" présenté à un élève sourd de 11^{e} année.

Les mots magiques

Les enfants sont dans la belle voiture. Le cheval Noiraud ne veut pas tirer la voiture. Les enfants crient et poussent. Le cheval refuse de bouger. Grand-père dit quelque chose à l'oreille du cheval. Le cheval Noiraud avance. Grand-père a dit : "S'il vous plaît." Les mots magiques sont : "S'il vous plaît."

QUESTIONS

1. La voiture est : a) petite b) rouge c) belle
2. Le cheval se nomme : a) Noiraud b) Alain c) Pompon
3. Le cheval ne veut pas tirer : a) vrai b) faux
4. Qui parle au cheval : a) le garçon b) la fille c) grand-père
5. Maintenant Noiraud avance : a) oui b) non
6. Grand-père a dit : a) bonjour b) merci c) s'il vous plaît

Une conséquence directe de cette situation est que l'évaluation de l'élève sourd ne se fait pas d'une façon systématique ni précise. Les outils d'évaluation, qui servent 1) à cerner sa performance cognitive, ses acquis, ses forces, 2) à déterminer ses carences et ses faiblesses et 3) à formuler un plan précis et adéquat d'intervention pédagogique, sont ou bien inexistants ou encore des adaptations "allégées" des outils traditionnels d'évaluation. De plus, la plupart des évaluations ne sont pas réalisées par des spécialistes en surdité.

On évaluera le rendement de l'élève en administrant le nombre de tests et d'examens requis dans les différentes matières. Cependant, le plus souvent, cette "évaluation" portera sur des contenus dilués. Reprenons l'exemple du texte "Les mots magiques". Si l'élève réussit à répondre correctement à de telles questions, il a de bonnes chances d'obtenir une note élevée en français et ce, même s'il est classé en 11^{e} année...

Et voilà, le tour est joué! L'élève a le sentiment d'avoir réussi; les parents, s'ils n'y regardent pas de plus près, sont satisfaits. À mesure que l'enfant grandit cependant, il arrive que son sentiment de "succès" scolaire soit mitigé par la prise de conscience progressive de

l'incohérence entre les résultats obtenus et son degré de connaissances et d'habiletés. À quoi me sert ma note de 75 % en français si je ne réussis pas à lire le menu au restaurant?

À la fin de ses années au secondaire, ce jeune maintenant âgé de 17, 18 ou 19 ans se retrouve avec un bagage scolaire restreint et une image de lui-même pour le moins ébranlée.

De plus, dans le système actuel, la responsabilité de l'échec est régulièrement imputée à l'élève lui-même. C'est ce que Johnson souligne :

> "Broadly speaking, the system has been able to convince its own members and the general public that the failure of speech-centered deaf education has been the fault of the students rather than that of the system or the practices of the people in it." (Johnson, 1989:13)

Le problème est perçu comme relié aux limites intrinsèques des personnes sourdes, on ne se pose pas ou peu de questions sur l'efficacité de la pédagogie ni sur la compétence des éducateurs.

Nous ne pouvons que le constater : le problème de l'éducation des enfants sourds pose à la fois une question épineuse et un défi majeur à toute la société, et plus particulièrement à nos systèmes d'éducation; les efforts déployés depuis plusieurs décennies se soldent par un échec engendrant des frustrations, de la colère, des problèmes sociaux et psychologiques; il faut ainsi faire le constat de non-rentabilité des ressources humaines et financières investies dans ce domaine.

Cependant, et ceci constitue une source d'espoir et de ralliement des énergies, voici que le ministère de l'Éducation de l'Ontario prend lui-même l'initiative d'effectuer un tournant majeur dans l'éducation des élèves sourds. Comme nous allons le voir dans le prochain chapitre, l'évaluation psycho-pédagogique de l'élève sourd, par sa démarche et la philosophie qui la sous-tend, devra faire partie intrinsèque du courant actuel d'un changement en profondeur.

Chapitre 2
COMPOSANTES DE LA RECHERCHE

2.1 BUT DE LA RECHERCHE

Toutes les données factuelles et statistiques qui précèdent indiquent à quel point l'orientation donnée au départ ainsi que les approches éducatives actuelles compromettent le développement global et l'apprentissage de l'enfant sourd. Devant cette situation, la création d'un service d'évaluation psycho-pédagogique pour les élèves sourds franco-ontariens nous est apparue urgente et essentielle.

De par son processus même, l'évaluation fournit une excellente occasion de rencontrer, d'informer et de faire collaborer les parents, partenaires clés dans l'éducation de leur enfant, en même temps qu'elle constitue un moyen privilégié d'accéder à une révision des programmes d'enseignement auprès des élèves sourds.

Le **but** de cette recherche est donc de s'inscrire dans le mouvement visant à améliorer la performance scolaire des élèves sourds. Afin d'atteindre ce but, je propose l'hypothèse suivante :

Les stratégies actuelles d'évaluation de l'élève sourd ne permettent pas aisément et efficacement de définir :

- *le potentiel d'apprentissage,*
- *le niveau scolaire atteint,*
- *les approches éducatives les plus appropriées.*

Une révision de ces stratégies d'évaluation s'impose afin non seulement de définir la performance et le niveau scolaire de l'élève sourd mais encore de déterminer quelles approches éducatives seront les plus susceptibles de réduire l'écart entre ces deux données.

Par **stratégies actuelles d'évaluation**, j'entends **d'abord** le choix d'outils d'évaluation de la performance scolaire, soit les tests et examens utilisés pour cerner le niveau de performance en communication orale et/ou signée (selon le cas), lue et écrite, de même qu'en résolution mathématique. La question que soulève l'utilisation de ces tests et examens concerne leur validité interne lorsqu'ils sont utilisés auprès de cette population; il est proposé que seuls des outils adaptés à cette population et en cohérence avec l'approche éducative utilisée en salle de classe seront susceptibles de permettre la détermination d'objectifs d'apprentissage respectueux des habiletés réelles de l'élève sourd. J'entends **aussi**, par stratégies actuelles d'évaluation, le style d'évaluation; l'évaluation est-elle effectuée par un ou des spécialistes en surdité; l'évaluation utilise-t-elle une approche strictement objective, ou s'assure-t-elle d'observer et de médiatiser le style d'apprentissage de sorte à favoriser le plein rendement de l'élève?

Par **approches éducatives appropriées**, j'entends l'ensemble des modèles et stratégies d'enseignement. Il est proposé que les stratégies d'enseignement soient définies non pas en fonction d'écoles de pensée mais plutôt en fonction des élèves sourds, de leur style d'apprentissage et des modes de médiation les plus efficaces afin que la portée de l'éducation des élèves sourds soit améliorée de façon significative. Ces interventions d'aide ou **modes de médiation** se définissent comme suit : le style d'aide apportée à l'élève soit par des questions, soit par des explications, soit par des démonstrations, qui fera en sorte que l'élève entreprendra son travail de façon efficace.

En résumé, mon hypothèse de recherche pourrait se lire comme suit : il est proposé que la démarche d'évaluation de l'élève sourd soit axée sur la médiation et implique l'utilisation de matériel valable et signifiant car c'est la seule démarche susceptible d'assurer une pédagogie efficiente auprès de cet élève et, conséquemment, de favoriser chez lui un rendement scolaire plus proche de son potentiel réel d'apprentissage.

La **méthodologie** utilisée pour explorer cette hypothèse comporte essentiellement deux dimensions :

1) la production d'une banque d'**outils d'évaluation** touchant les champs prioritaires d'apprentissage suivants :

. communication,

. lecture,

. écriture,

. mathématiques,

de même que l'évaluation de la performance de l'élève :

. en résolution de problèmes non verbaux

. en résolution de problèmes verbaux;

2) la production d'un guide définissant la **démarche d'évaluation fonctionnelle**, c'est-à-dire susceptible d'assurer la détermination :

- du style d'apprentissage de l'élève sourd incluant les dimensions cognitives et affectives,
- de ses stratégies d'apprentissage,
- ainsi que des stratégies et approches éducatives adaptées (modes de médiation).

Afin d'assurer l'exhaustivité de la banque d'outils compilés et d'apporter une dimension de synthèse face à la démarche, une recension des données sera réalisée à partir de plusieurs axes tels que les suivants : revue de la documentation, participation à des colloques et conférences, consultation auprès de chercheurs dans le domaine.

Cette recherche devra donc assurer la **production** d'un document de travail servant à circonscrire une batterie révisée et adaptée d'outils d'évaluation tant de la performance scolaire que du potentiel d'apprentissage, de même qu'à définir les principes et la démarche requise pour effectuer une évaluation valide des élèves sourds.

2.2 PRINCIPES SOUS-JACENTS

Tout travail de recherche, et plus particulièrement d'une recherche devant s'ouvrir sur la création d'un service, repose sur des principes fondamentaux servant de toile de fond à la démarche. Ce sont ces principes qui tisseront, en quelque sorte, les fils conducteurs qui détermineront là où il faut mettre l'accent quant à l'approche éducative.

Dans l'élaboration de ces principes, c'est l'énoncé par le ministère de l'Éducation de sa politique fondamentale à l'égard des programmes qui servira non seulement de point de départ, mais qui nous offrira également les jalons qui en découlent. Le choix de tels principes s'inspire de plus d'une compréhension profonde de la situation, provenant de l'observation directe du quotidien d'élèves sourds ainsi que d'études dans le domaine de la surdité.

La politique ministérielle à l'égard de l'éducation

Selon le ministère de l'Éducation de l'Ontario, la raison d'être prioritaire des écoles est de "permettre à tous les élèves de se développer de façon optimale selon leurs aptitudes et leurs besoins (...) Il revient à l'école d'établir des programmes scolaires axés sur la satisfaction des besoins intellectuels, physiques et sociaux de l'élève" (*Les écoles de l'Ontario*, p. 1). Comme pour s'assurer que la responsabilité du système éducatif est bien comprise, on poursuit :

> "Le ministère de l'Éducation de l'Ontario s'efforce d'offrir à tous les élèves, dans toutes les écoles de la province, des chances égales d'accès à l'éducation. En contribuant à mettre sur pied des programmes et à fournir du personnel, des installations et des ressources financières, le ministère a pour objectif global d'aider chaque élève à se développer pleinement selon ses capacités sur le plan physique, intellectuel, affectif, social, culturel et moral." (p. 2)

De plus, en ce qui a trait aux programmes et services destinés aux élèves en difficulté, on affirme :

> "Dans notre société, il est indispensable que l'éducation soit accessible à tous. Aussi, les programmes destinés aux élèves en difficulté visent-ils à offrir à ces derniers un enseignement fondé sur les mêmes objectifs que ceux poursuivis par tous les élèves. (...) Ces expériences d'apprentissage doivent correspondre à leurs besoins, aptitudes, goûts et aspirations, mais leur contenu, leurs méthodes et leur évaluation peuvent varier. (...) Elles peuvent même nécessiter l'intervention de spécialistes et l'utilisation de matériel ou d'installations spécialisés." (p. 5)

Suite à ces énoncés, il est aisé de conclure que l'élève sourd jouit des mêmes droits à l'éducation que tout autre élève; il a donc droit :

- à des "chances égales d'accès à l'éducation", c'est-à-dire aux programmes d'enseignement,
- à des programmes lui permettant de "se développer pleinement selon ses capacités sur le plan physique, intellectuel, affectif, social, culturel et moral", d'où un enseignement et des programmes de qualité, non dilués, mais par contre adaptés à sa réalité et à sa façon d'apprendre,
- à un milieu qui favorise une image positive de soi-même et envers lequel il a un sentiment d'appartenance.

Mais comment atteindre ce but? Il apparaît de plus en plus clair que, si nous voulons sérieusement effectuer un changement en profondeur dans l'éducation de l'élève sourd, nous devrons changer certaines de nos perceptions, mieux connaître la problématique et enfin mettre nos capacités de créativité, de pédagogie, d'ouverture et de flexibilité au service de l'élève sourd.

Aussi la liste suivante définit-elle les principes sous-jacents au service d'évaluation de l'élève sourd, lequel service constitue un des éléments majeurs de solution : la perception de l'élève sourd, l'importance de la langue dans le développement de la personne, la langue des signes en tant que clé essentielle à l'élève sourd, de même que l'importance de l'information aux parents.

2.2.1 Perception de l'élève sourd

Dans toute approche pédagogique qui se veut efficace, il est d'une importance primordiale que le point crucial soit l'enfant lui-même, c'est-à-dire sa réalité, son potentiel, son style d'apprentissage et ses besoins.

Au lieu de percevoir l'élève sourd comme déficient et de concentrer les efforts sur cette déficience, c'est-à-dire sur ce qu'il n'est pas (un entendant) et sur ce qu'il ne possède pas (l'audition), nous aurions avantage à le percevoir comme différent et à miser sur cette différence, c'est-à-dire sur ce qu'il est et sur ce qu'il possède (Hillion, M., 1990:5). Ce changement de perspective, en suscitant le respect de l'élève dans sa réalité et l'utilisation de ses forces dans son développement, augmente grandement les probabilités de mieux répondre à ses besoins.

2.2.2 Importance de la langue dans le développement de la personne

Toute langue est un outil indispensable à l'être humain pour aller au-delà du concret perçu, pour soutenir, organiser et articuler sa pensée, pour se faire une représentation mentale plus précise, pour conceptualiser des idées plus complexes, pour comprendre en profondeur les situations. "Le langage (...) est une faculté ou une aptitude unique en son genre : il est ce qui rend possible la pensée, ce qui sépare la pensée de la non-pensée, ce qui distingue l'humain du non-humain" (Sacks, O., 1989:90).

Connaissant le lien si étroit qui réunit langage et apprentissage, il est crucial d'offrir cette possibilité à l'enfant sourd d'acquérir, dès son plus jeune âge, une langue qui lui soit naturelle et bien adaptée à sa réalité. "La langue joue un rôle déterminant dans le processus d'apprentissage. Quelle que soit la matière étudiée, elle sert de véhicule pour l'acquisition de nouvelles connaissances." (*Les écoles de l'Ontario*, p. 7)

2.2.3 La langue des signes, clé essentielle à l'élève sourd

La langue des signes est une vraie langue! Elle possède sa structure, ses éléments grammaticaux, sa syntaxe, sa complexité. Elle "est non pas une langue simplifiée, concrète, iconique, etc., mais au contraire, une langue au même titre que toute autre langue. Elle peut exprimer des idées abstraites, des subtilités, des nuances, etc." (Deslongchamps, M., 1989:II)

La langue des signes permet à l'enfant sourd non seulement d'acquérir les outils propres à la pensée abstraite, mais elle constitue aussi le **préalable essentiel** à l'acquisition de la communication écrite. C'est en termes clairs que Langevin (1990) exprime cette idée : "Le langage signé doit être la première articulation signifiant-signifié que le non-entendant acquière et développe à un haut niveau de compétence face au monde extérieur et intérieur, avant de et en vue d'acquérir et de développer, à un égal niveau, la deuxième articulation qu'est le langage écrit..."

De plus, tout au long du processus d'acquisition de la langue écrite, l'approche pédagogique doit être telle que l'élève ne soit jamais mis en situation de produire en langue seconde ni d'en recevoir quelque élément d'information que ce soit qui n'ait au préalable été traité, compris et intégré au niveau de la langue première (Langevin, op. cit., p. 7 et 12).

Pour clarifier plus avant ces affirmations, il convient de dire que le développement des habiletés langagières de l'enfant sourd se réalise en trois étapes, chacune se bâtissant sur la précédente.

- La première étape est l'installation de la langue des signes dans un environnement vivant offrant la possibilité de s'exprimer dans cette langue, d'où l'importance cruciale de créer, de développer et de maintenir des liens étroits avec la communauté et la culture sourde. Toute la base du développement cognitif, social et émotif de l'enfant en dépend.

- La deuxième étape est celle de l'apprentissage de la lecture et de l'écrit de la langue seconde (le français, par exemple) en dépendance et en interaction étroite avec les acquis dans la langue des signes.
- La troisième étape est celle de la parole, elle aussi en dépendance étroite avec les connaissances dans la langue seconde déjà acquises par l'enfant au cours de la seconde étape.

Le respect de ces étapes sera primordial dans l'acquisition de la lecture de la langue seconde par l'enfant sourd.

Or, la lecture pour la personne sourde est l'outil qui lui apporte le plus d'information :

> "Perhaps the most remarkable, and yet neglected outcome of the comparative studies is the finding that reading *consistently emerges as the most efficient receptive method* (...) certainly for purpose of instruction, and arguably for interaction between the deaf child of average oral skills and the hearing community." (Rodda, M., 1987:220 et 221)

Une telle affirmation est de nature à nous inciter fortement à accorder à l'acquisition de la lecture par l'enfant sourd un niveau de priorité très élevé. Notre rôle consiste à lui faciliter et à lui permettre, par la qualité de notre intervention pédagogique et du matériel didactique, l'acquisition de cet outil fondamental.

Enfin, la langue des signes sera la clé permettant à l'enfant sourd de s'intégrer à la communauté sourde et à sa culture. C'est en des termes très forts que Langevin traite de cette question :

> "(...) il faut se convaincre, parents, intervenants, professeurs..., de la nécessité vitale, voire du droit pour le sourd d'accéder, par la langue des signes, à son identité propre, à des modes de relation et de communication épanouissants avec les membres de la communauté et de la culture sourde et garants d'une solidarité sécurisante dans le groupe." (p. 7 et 8)

2.2.4 L'importance de l'information des parents

La complicité des parents est d'une importance cruciale dans l'éducation de leur enfant.

> "L'école doit (...) collaborer avec les parents ou les tuteurs de l'élève afin de favoriser son développement affectif, culturel et moral(...) Les élèves, les enseignants et les parents doivent aussi reconnaître le caractère unique de chacun ou chacune, le sens de la dignité du travail et la satisfaction qu'engendre la réussite. Ainsi, chaque élève pourra être fier(ère) de ses propres efforts, quels que soient ses aptitudes et ses goûts." (*Les écoles de l'Ontario*, p. 1)

Les parents doivent être dûment renseignés sur leurs droits ainsi que sur le droit de leur enfant à l'éducation. En découle la nécessité de poser un choix quant aux approches éducatives les plus aptes à répondre aux besoins particuliers. Il est essentiel de leur présenter l'ensemble des approches éducatives et leurs effets afin qu'ils puissent choisir de façon aussi éclairée que possible le style d'enseignement souhaitable. Pour ce faire, il importe d'assurer une évaluation de l'élève et la diffusion des résultats de l'évaluation ainsi que les recommandations et les implications qui en découlent. Entre autres, les parents ont besoin et ont le droit de savoir ce qui suit :

> "The deaf child is clearly a child who is unable to hear the sound of the spoken word, but he remains a human being in language and communication, like all children, if he is brought up in an environment of exchange and contact. Lack of speech is not a corollary to deafness : we must tune in to the deaf child, who tries to express himself in an appropriate modality." (Bouvet, D., 1987:54)

De plus, Danielle Bouvet affirme qu'en apprenant l'existence d'une langue visuelle fondée sur des signes, et donc pleinement accessible à l'enfant sourd, les parents redonnent à leur enfant son statut d'enfant à part entière. Cet enfant peut apprendre à "parler", à s'exprimer facilement pourvu que l'on s'adresse à lui dans une modalité accessible. Les parents comprennent rapidement que la langue orale ne constitue pas pour leur enfant sourd un outil de communication aussi efficace que la langue des signes (p. 55).

Pour accepter leur enfant dans sa réalité différente et particulière, les parents ont besoin d'information, d'aide et d'appui de la part de personnes faisant preuve de compétence et d'ouverture et dont la préoccupation première est de répondre aux besoins particuliers de l'enfant.

Je ne puis assez insister sur l'importance cruciale de la qualité de ces relations d'aide. De ces interventions dépendent la pertinence et la justesse de l'orientation initiale et, plus tard, du placement scolaire qui, à son tour, influencera profondément **toute la vie de l'enfant**!

Cet énoncé nous renvoie à l'évaluation en tant qu'outil d'exploration de l'apprenant. Le prochain chapitre définira l'apprenant et, conséquemment, les approches à l'évaluation alors que le chapitre 7 précisera les particularités de l'apprenant sourd. Mais auparavant, il importe de définir l'élève sourd afin de mieux circonscrire la clientèle visée par ce projet.

2.3 CLIENTÈLE CIBLE

À quels élèves s'adressera ce service d'évaluation? Pour répondre à cette question, nous avons considéré les facteurs suivants :

1) Définition de la surdité :

Les difficultés qui découlent de la déficience auditive sont variables d'un enfant à l'autre; le niveau de perte auditive ne peut donc être le seul élément à considérer quant au type de scolarité le mieux adapté aux besoins des enfants. Il faut absolument tenir compte des difficultés découlant de la déficience auditive, lesquelles demandent des réponses spécialisées. Les enfants ayant une perte auditive inférieure à 70 dB sont dans une situation tragique parce qu'ils ne sont pas recensés. Ils se noient dans la masse, et par manque d'attention particulière, se retrouvent souvent dans des populations de "troubles de comportement" ou de "lenteur intellectuelle" (*Enquête sur les programmes à l'intention des élèves sourds*, 1990:11 et 12).

2) L'opinion de Johnson et de ses collaborateurs :

Ces auteurs affirment :

> "It is our view that our conclusions about accessible deaf education apply equally to all deaf children, regardless of the severity of their hearing loss." (1989:1)

3) La ligne de conduite de la Commission des écoles catholiques de Montréal

Dans son document d'information, le comité chargé d'analyser la situation en matière de services destinés aux élèves ayant une déficience auditive de la CECM, décrit ces élèves en ces termes :

> "L'instruction traitant de l'organisation des activités éducatives à l'éducation préscolaire, au primaire et au secondaire pour l'année 1989-90 décrit l'élève ayant une déficience auditive comme étant celui ou celle dont l'évaluation de l'ouïe, réalisée à l'aide d'examens normalisés administrés par un personnel qualifié, révèle un seuil moyen d'acuité supérieur à 25 décibels pour des sons purs de 500, 1000 et 2000 hertz à l'écoute de la meilleure oreille."

De plus, Carolyn Grant, secrétaire du Comité de référence et d'étude pour les élèves handicapés auditifs de la CECM, affirmait que tout élève ayant une perte auditive correspondant à la description ci-dessus avait droit à une évaluation psycho-pédagogique adaptée, comme on le préconise dans le présent projet.

À la lumière de ces lignes de conduite fortement variables ainsi que dans le but de répondre le mieux possible aux besoins des élèves sourds franco-ontariens, je suis d'avis que nous adoptions une ligne de conduite se rapprochant de celle de la Commission des écoles catholiques de Montréal. Afin de donner une limite réaliste à ce projet d'évaluation psycho-pédagogique, les élèves visés seront les élèves sourds franco-ontariens du cycle élémentaire; d'une façon plus spécifique, les élèves fréquentant les classes satellites du programme de la surdité du Centre Jules-Léger constitueront le premier groupe cible.

Chapitre 3
SCHÈMES THÉORIQUES PRÉALABLES À L'ÉVALUATION

Avant même de nous pencher sur les composantes clés de l'évaluation, il m'apparaît indispensable de clarifier deux questions : Qui est l'apprenant? et Qu'est-ce qu'apprendre? Ces questions résolues nous permettront de mieux définir les buts et processus de l'évaluation. Ce chapitre s'inspire essentiellement du texte de M. Bourassa et R. LeBlanc, "Re-vision de l'évaluation : une démarche fonctionnelle et dynamique".

3.1 LA DYNAMIQUE DE L'APPRENANT

Quand l'enfant est face à une tâche d'apprentissage, c'est en tant que personne globale qu'il effectue cette tâche. Cependant, en y regardant de plus près, on se rend compte que, malgré le caractère **unique** de cette personne, divers paliers de fonctionnement sont alors activés selon une séquence fixe et en des temps très rapprochés. Ces paliers de fonctionnement sont l'expression directe des trois composantes neurologiques définies par P. D. McLean (1978) : le cerveau reptilien, le cerveau limbique et le néo-cortex ou cerveau associatif. Afin de faciliter la lecture de ces composantes, j'ai produit des tableaux-synthèses définissant les principales dimensions : définitions, apports à l'apprentissage, conséquences pédagogiques.

3.1.1 Le cerveau reptilien ou sensori-moteur

Le cerveau reptilien, le plus ancien et le premier à réagir, contrôle les fonctions physiques essentielles à la survie, telles la salinité, le niveau de glucose, la température du corps, la pression sanguine ainsi que le tonus réticulaire d'éveil. Il est de plus responsable du style sensori-moteur privilégié par l'apprenant (visuel, auditif ou kinesthésique). Nous

pouvons poser comme hypothèse que, si un problème présenté à l'apprenant correspond à son style sensori-moteur privilégié, ce problème aura plus de chance d'activer le tonus réticulaire d'éveil, c'est-à-dire de créer un contexte susceptible d'amener l'apprenant à être prêt à apprendre.

Définition	Apports à l'apprentissage	Conséquences pédagogiques
Cerveau reptilien - Le premier des cerveaux à réagir - Siège des comportements de survie : température du corps, pression sanguine - Active une réaction hormonale positive, le tonus réticulaire d'éveil - Ces comportements sont automatiques et invariables - Active un type de réponse privilégiée	Responsable de l'état d'éveil et d'attention du sujet Responsable du style de réponse sensori-motrice privilégiée par l'apprenant : visuelle auditive kinesthésique	Disposition à apprendre : moment et durée de l'apprentissage Style sensori-moteur — Outils et stratégies pédagogiques visuel → modèle, illustrations, images, dessins auditif → explication verbale ou écrite kinesthésique → manipulation

3.1.2 Le cerveau limbique ou socio-émotif

Le cerveau limbique, pour sa part, est responsable du niveau socio-affectif de l'apprenant. Il joue donc un rôle prépondérant dans tout ce qui touche à la motivation, aux émotions, à la mémoire et à l'identité personnelle et est responsable des comportements associés à la préservation de soi et de sa progéniture. Ce cerveau sentimental peut faire des liens entre une information présente et une expérience passée à la condition toutefois de se reconnaître dans la situation. C'est donc à ce palier que se joue l'habileté de l'apprenant à reconnaître le problème, habileté qui lui permet de relier la situation présente à son expérience antérieure.

Définition	Apports à l'apprentissage	Conséquences pédagogiques
Cerveau limbique ou sentimental - Le 2e cerveau à réagir - Siège des motivations, des émotions et par extension de la mémoire et de l'identité personnelle - Guide les comportements associés à la préservation de soi	- Responsable de l'état émotif de l'apprenant - Fait appel aux connaissances et aux expériences passées - Détermine le style interactif de l'apprenant : style formel, moins structuré, etc. - Détermine directement son habileté à reconnaître le problème, c'est-à-dire à être efficace à la phase d'accès à l'information comme à celle de la généralisation[1]	- Si on présente à l'élève une tâche qu'il perçoit comme porteuse d'échecs, le cerveau limbique risque de sonner l'alarme; l'élève alors se ferme et n'a aucun accès à l'information. D'où l'importance d'une pédagogie du succès! - L'élève préfère-t-il un cadre formel ou informel, être en contact avec l'adulte, avec un camarade ou travailler seul?

3.1.3 Le cerveau associatif ou néo-cortex

Le cerveau associatif ou néo-cortex traite, quant à lui, les données au niveau cognitif; il est principalement concerné par les événements du monde extérieur et l'anticipation des événements probables.

3.1.3.1 Hémisphère gauche, hémisphère droit

Le néo-cortex est formé de deux hémisphères complémentaires : l'hémisphère gauche qui gère les activités caractérisées par le verbal, le rationnel et l'abstrait, et l'hémisphère droit qui est responsable des activités à caractère non verbal, intemporel, analogique et intuitif. Dans la réalité quotidienne, l'apport des deux hémisphères est souvent nécessaire à la résolution efficace de problèmes, mais, chez chaque personne, l'un des deux hémisphères domine l'autre.

[1] Il sera question de ces différentes phases dans la prochaine section.

BEST COPY AVAILABLE

Définition	Apports à l'apprentissage	Conséquences pédagogiques
Néo-cortex associatif - Cerveau principalement concerné par les événements du monde extérieur - Cerveau de l'anticipation - Constitué de deux hémisphères		
1-l'hémisphère droit - Siège de l'invention et de la créativité - Relation analogique et métaphorique - Mode syncrétique et globaliste	- Permet la reconnaissance du problème - Gère les activités concernant l'espace, les images, les gestes et le vécu	Tout processus d'apprentissage a un point de départ non verbal
2-l'hémisphère gauche - Siège de la pensée abstraite - Habiletés verbales	- Responsable des activités concernant le verbal - Traite l'information dans le temps	Tout processus d'apprentissage a un point de départ verbal

3.1.3.2 Les styles cognitifs[2]

En plus du fonctionnement des deux hémisphères qui emmagasinent, codent et gèrent deux domaines d'informations très différents, nous devons tenir compte de deux styles d'apprentissage : séquentiel et simultané. En fait ces deux styles pourraient être décrits comme étant deux macro-logiciels de traitement de données opérant dans les deux hémisphères. Nous avons donc le séquentiel verbal et le simultané verbal dans l'hémisphère gauche, le séquentiel non verbal et le simultané non verbal se situant dans l'autre hémisphère.

Le séquentiel procède selon un processus analytique; il a besoin d'étapes, de séquences de fonctionnement. Il est centré sur le COMMENT; c'est un PROCÉDURIER. Il a donc tendance à être méthodique, ordonné dans ce qu'il fait. En classe, c'est l'élève qui aime avoir des étapes claires et qui devient vite perdu s'il n'arrive pas à concevoir la procédure à suivre. Il écoute généralement les explications jusqu'au bout et travaille en suivant les étapes données. Il vérifie son travail en reprenant les étapes une à une.

---

[2] Ce texte et le tableau 3.1 sont dérivés des travaux inédits de Luc Lacroix et de son équipe.

Le simultané procède selon un processus synthétique. Il a besoin de percevoir l'ensemble pour fonctionner. Il est centré sur le POURQUOI; il est intéressé par les buts, les objectifs, le sens. Habile à généraliser ou à se faire une idée d'ensemble, il saute vite aux conclusions et répugne à suivre des directives. Il lui arrive de manquer de méthode dans son travail et d'être brouillon dans sa façon de travailler. Centré sur les buts et les objectifs de la tâche, il n'aime pas s'astreindre à élaborer les étapes et à les franchir une à une. Il se dit souvent prêt à commencer, mais son manque de méthode nuit à l'efficacité de son action. Il n'est pas rare de le voir commencer et recommencer sans vraiment suivre des étapes. Généralement, il ne prend pas le temps de vérifier son travail.

Le tableau 3.1 illustre un certain nombre de données pédagogiques correspondant aux quadrants des styles d'apprentissage.

Tableau 3.1

SÉQUENTIEL VERBAL	*SÉQUENTIEL NON VERBAL*
analytique	***étapiste***
Habiletés langagières	*Habiletés gestuelles,*
Vocabulaire : définition, expressions	*visuelles, kinesthésiques*
Alphabet : (sons des lettres)	*Calligraphie (écriture)*
Musique : code, solfège	*Musique : timbre, volume*
Règles de grammaire	*Tâches de manipulation*
Tables, opérations	*(mathématiques, arts, etc.)*
Lecture : décodage, sens littéral	
Histoire : éléments chronologiques	
SIMULTANÉ VERBAL	*SIMULTANÉ NON VERBAL*
systémique	***holistique***
Orthographe : généralisation	*Géométrie : volume, surface*
Lecture : compréhension du sens	*Géographie : repérage sur une carte*
Raisonnement logico-mathématique	*Arts plastiques, art dramatique*
Généralisation, conceptualisation	*Lecture: images globales*
Raisonnement verbal	*Raisonnement non verbal*
(hypothèses, syllogismes)	*(synthèse d'images, gestes du vécu)*

En concluant cette section, rappelons-nous l'interdépendance étroite entre les différents paliers : cerveau reptilien, cerveau limbique et néo-cortex. Les cerveaux ne sont pas étanches mais continuent d'interagir, l'un pouvant appuyer l'autre ou au contraire freiner son activité et cela à n'importe quelle étape de l'acte d'apprentissage. C'est précisément sur ces étapes que portera maintenant notre réflexion.

3.2 LE PROCESSUS DE L'APPRENTISSAGE

En analysant l'acte d'apprendre, il est possible d'en distinguer quatre phases, l'accès à l'information, la résolution, la vérification et la généralisation. Considérons chacune de ces étapes et les difficultés possibles s'y rattachant.

I Accès à l'information

Description	Difficultés à cette étape
- Le sujet effectue une observation précise et complète des données. - Ce processus repose sur des habiletés complémentaires : l'habileté à relier le connu au nouveau, l'habileté à décider des indices pertinents et l'habileté à anticiper la réponse probable.	- impulsivité d'ordre sensoriel qui stimule la perception de stimuli saillants mais non pertinents - impulsivité d'ordre cognitif produisant une inconstance de la perception et l'incapacité à combiner plusieurs stimuli simultanément - aptitudes verbales limitées à nommer les éléments ou leur classe d'appartenance

II La résolution

Cette étape appelle - un recadrage de la démarche pour éviter la perte du fil du processus de résolution et - l'utilisation d'une démarche séquentielle et systématique.	L'apprenant tâtonne, procède par essai-erreur en perte de vue de ses tentatives précédentes.

III La vérification

C'est l'étape où l'apprenant doit s'assurer que sa réponse respecte les exigences de précision et d'exactitude.	Ignorance des stratégies logiques qui ont accompagné sa démarche.

IV La généralisation

C'est l'étape cruciale où le sujet dresse un bilan de sa performance, bilan qui lui permettra de dériver de nouveaux schèmes cognitifs pour affronter plus efficacement les situations anticipées.	Faute de réflexion et d'analyse de l'expérience vécue, le sujet fera peu ou ne fera pas de lien avec des expériences semblables.

Afin de comprendre l'interaction entre cerveau et phase de résolution de problèmes, nous vous proposons le tableau suivant :

Tableau-synthèse

phase	cerveau
1 accès à l'information	reptilien - fonction réticulaire d'éveil - mode d'appréhension limbique - reconnaissance néo-cortex - prise d'informations clés
2 résolution de problèmes	1° néo-cortex : H-G : étapes H-D : choix de méthode * * reptilien : mode d'appréhension 2° limbique : poursuite / abandon / perte du fil
3 vérification	néo-cortex : H-G : bonne réponse H-D : de quelle manière limbique : image de soi
4 généralisation	néo-cortex : H-D : généralisation

L'évaluation psycho-pédagogique visera à observer :

phase 1 - quel mode d'appréhension est privilégié (reptilien)
- à quel moment le sujet reconnaît le problème (limbique)

phase 2 - comment le sujet résout le problème en termes
- des étapes (H-G du néo-cortex)
- des méthodes (H-D + reptilien)
- des caractéristiques de ténacité (limbique)

phase 3 - si le sujet vérifie sa réponse (H-G) et de quelle manière (H-D)

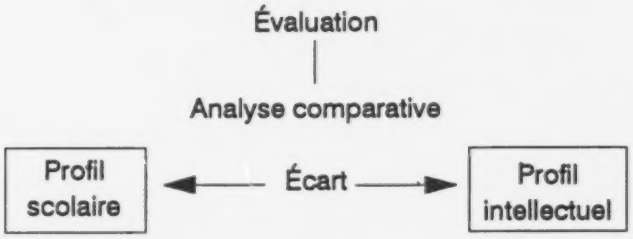
phase 4 - si le sujet apprend à apprendre... en apprenant

La prochaine section visera à intégrer ces concepts dans le cadre du processus d'évaluation.

3.3 COMPOSANTES CLÉS DE L'ÉVALUATION

L'évaluation, dans un premier temps, a comme but de définir l'écart entre le potentiel d'apprentissage de l'élève et son rendement scolaire. Pour obtenir le profil scolaire de l'élève, l'évaluation portera sur sa performance scolaire en vue, d'une part, de décrire le plus précisément et adéquatement possible le rendement actuel de l'élève en communication orale et/ou signée, lue et écrite ainsi qu'en mathématiques et, d'autre part, de découvrir les stratégies utilisées par l'élève dans l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et des mathématiques.

Pour tracer le profil intellectuel, des outils adaptés seront utilisés afin d'obtenir de l'information sur la performance cognitive globale de l'élève ainsi que sur ses forces et faiblesses spécifiques. Le tableau ci-dessous illustre ce premier temps de l'évaluation.

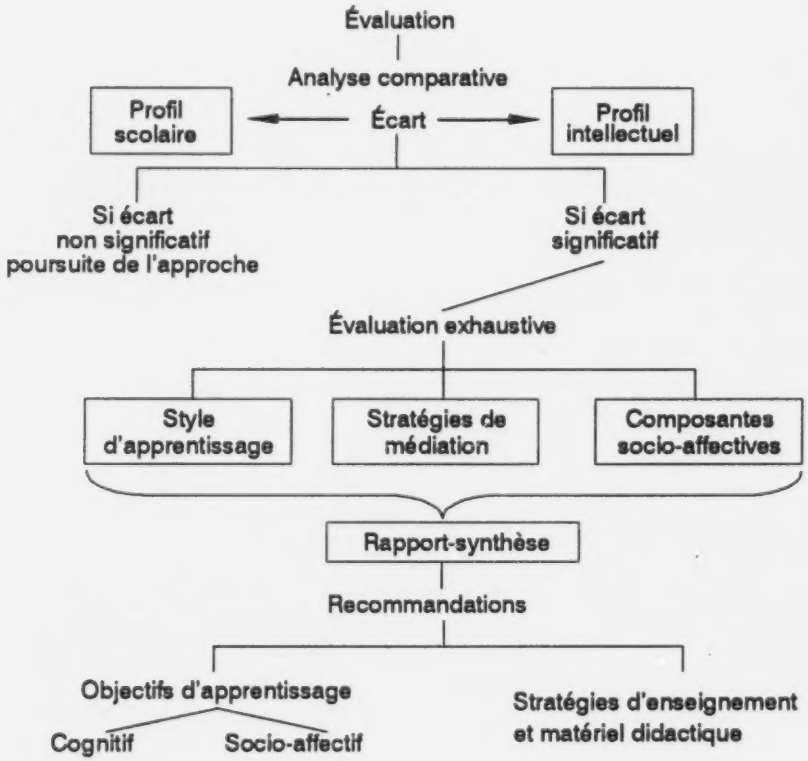


Suite à celle-ci, si l'écart entre la performance scolaire et la performance cognitive s'avère mineur ou même absent, nous tenterons dans un rapport-synthèse de déterminer les stratégies pédagogiques qui permettront d'assurer la poursuite, à plein rendement, des apprentissages.

Dans l'éventualité d'un écart majeur ou statistiquement significatif, un deuxième temps s'impose puisqu'il faut alors définir les causes d'un tel écart et apporter les modifications qui s'imposent. Dans ce deuxième temps, on cherche donc 1) à explorer le fonctionnement du cerveau reptilien, limbique et cognitif du sujet à travers les quatre phases présentées précédemment - on parle alors de définir le style d'apprentissage du sujet entendu en temps que mode d'appréhension, style émotif, style cognitif (H-G, H-D)

dominants -, 2) à préciser les stratégies pédagogiques susceptibles de mieux stimuler l'apprenant à apprendre, 3) à préciser le matériel didactique le plus apte à répondre aux particularités fonctionnelles du sujet, 4) à vérifier l'apport du milieu au développement affectif et social de l'élève.

Le premier point nous permet de définir les objectifs d'apprentissage, le deuxième, les stratégies d'enseignement, le troisième, les outils didactiques et le quatrième, les composantes socio-affectives. Le tableau ci-après illustre l'ensemble de la démarche d'évaluation qui constitue le centre de cette recherche.



Ce chapitre nous a donné accès aux composantes clés d'une évaluation. Ces dernières seront replacées en perspective dans les prochains chapitres afin d'en mieux saisir les conséquences pour l'élève sourd.

Chapitre 4

LA MÉDIATION

C'est de son intégration dans le processus éducationnel global et des modifications positives qu'elle suscite que l'évaluation tire sa pertinence et sa pleine valeur. Tout en se distinguant de l'acte pédagogique ordinaire par sa fréquence, sa durée, ses tâches et ses outils, elle constitue toutefois un temps pédagogique particulièrement fort visant à apporter un éclairage nouveau et à fournir des jalons précis pour l'enseignement.

Alors que Vygotsky se trouve à l'origine de cette conception de l'évaluation, Reuven Feuerstein et, plus près de nous, Pierre Audy, lui ont donné un essor remarquable, tant théorique que pratique.

Ces chercheurs nous offrent ainsi une façon renouvelée de concevoir l'évaluation et de la réaliser en la reliant étroitement à l'enseignement et en la mettant prioritairement au service de l'élève lui-même. Alors que l'évaluation traditionnelle vise avant tout l'établissement d'un diagnostic en vue d'une sélection, d'un classement ou d'un placement scolaires (et où la performance du sujet est généralement considérée comme l'équivalent de son potentiel), l'évaluation dynamique veut découvrir, dans la performance actuelle du sujet, les indicateurs essentiels pour adapter, changer, enrichir l'enseignement afin de permettre à l'apprenant de développer son potentiel d'une façon optimale.

Dans une telle perspective où ces deux gestes pédagogiques, l'évaluation et l'enseignement, tout en conservant leur distinction, demeurent intimement reliés par certains de leurs éléments intrinsèques, on ne peut plus parler d'évaluation sans parler d'enseignement ou plus spécifiquement de médiation[1].

---

[1] Comme nous le verrons dans ce chapitre, la médiation constitue un type particulier d'enseignement tant par son rôle dans le processus d'apprentissage que par ses qualités inhérentes. De plus, pour Feuerstein, la médiation n'est pas la responsabilité exclusive de l'enseignant, mais celle de tout adulte appelé à établir ce type d'interactions avec l'enfant; c'est pourquoi, il emploie le terme médiateur plutôt qu'enseignant, terme qui devient ainsi plus large.

La médiation constitue un élément fondamental du modèle de Feuerstein. Ainsi ce chapitre sera-t-il consacré à cerner ce concept clé, à définir ses effets sur l'apprenant et à circonscrire son importance dans l'enseignement. Au prochain chapitre, nous verrons comment la médiation, en s'inscrivant également au coeur du processus d'évaluation, lui permet de réorienter la pédagogie.

Je vous propose donc la démarche suivante pour ce chapitre : après avoir situé la médiation à l'intérieur du processus d'apprentissage, nous en décrirons les principales caractéristiques ainsi que les effets de son absence chez l'apprenant; enfin, nous considérerons la contribution de Pierre Audy dans ce domaine.

4.1 NATURE DES EXPÉRIENCES D'APPRENTISSAGE MÉDIATISÉ

Feuerstein, de façon analogue à Piaget, stipule que l'être humain se développe grâce aux processus de maturation et de croissance qui lui sont inhérents et grâce à l'interaction qu'il aura avec son environnement. Cependant, selon Feuerstein, l'individu, pour profiter pleinement de son contact direct avec l'environnement, doit d'abord vivre de nombreuses expériences d'apprentissage médiatisé. Ce type d'interaction se développe généralement entre l'enfant et l'adulte (parent, grand-parent, éducatrice, enseignante); ce dernier joue alors un rôle crucial dans le développement cognitif et affectif de l'enfant : il agit comme médiateur ou intermédiaire entre l'enfant et l'environnement.

Les propos de Sacks, à ce sujet, sont particulièrement pertinents :

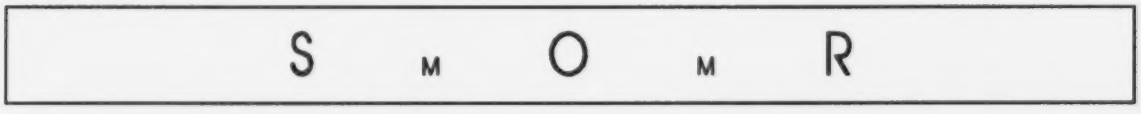
> "Le goût pour les questions, l'orientation de l'esprit vers l'activité et la recherche ne naissent pas spontanément, de *novo*, sous l'impact direct de l'expérience; ils découlent de, et sont stimulés par, l'échange communicationnel - ils exigent un *dialogue*, et plus particulièrement ce dialogue complexe qui s'établit entre la mère et l'enfant. (...) Il semble donc que la mère soit investie d'un redoutable pouvoir : elle peut communiquer avec son enfant convenablement, ou maladroitement; l'initier à des questions pénétrantes telles que "Pourquoi...?", "Comment...?" ou "Et si...?", ou les remplacer par un monologue stupide émaillé de "C'est quoi, ça?", "Fais comme ceci"; véhiculer un sentiment de logique et de causalité, ou laisser

> baigner toutes choses dans une inexplicable brume; insuffler une sensation vivifiante de spatialité et de temporalité, ou ne se référer qu'à l'ici-et-maintenant; offrir "une réflexion générale de la réalité", ouvrir à un monde conceptuel qui donnera un sens et une cohérence à la vie et stimulera l'esprit et les émotions de l'enfant, ou laisser tout au niveau du non-généralisé, de l'indiscuté, à un niveau de perception infra-animal." (p. 95-97)

Par exemple, médiatiser c'est s'assurer de l'attention sélective de l'enfant en sélectionnant les stimuli disponibles, en limitant leur nombre et leur complexité. C'est aussi accentuer l'importance de certains aspects d'un phénomène qui sont plus signifiants, s'assurer de mettre l'individu en contact répétitif avec certains stimuli importants, démontrer l'ordre séquentiel des choses et leur aspect dimensionnel, et enfin insister sur les antécédents, les conséquences.

À travers ces expériences répétées de médiation, l'adulte a aussi souci de voir apparaître chez l'individu des comportements spontanés de comparaison, de catégorisation, de mise en relation entre le passé, le présent et le futur, et de compréhension du principe de la généralisation des expériences à des situations nouvelles.

Diagramme 4.1



Comme l'illustre le diagramme ci-dessus, le médiateur (M) choisit des stimuli de l'environnement (S) et les transforme selon des objectifs et des buts prédéterminés par sa connaissance du sujet avant qu'ils n'atteignent l'apprenant (O). De plus, le médiateur (M) choisit parmi les réponses émises par l'apprenant (O) celles qui remaniées et transformées aident l'apprenant à conjuguer avec plusieurs modes de réponses (R) adaptées. L'expérience de médiation permet à l'apprenant (O) d'interagir efficacement avec l'environnement éventuellement sans médiation (S→ O→ R).

Cette première section nous ayant permis de situer la médiation dans le processus d'apprentissage, nous allons maintenant en définir la nature en considérant ses principales

caractéristiques. Notons que Feuerstein, en fournissant ainsi une description aussi riche de la médiation, a apporté une contribution majeure au monde de l'éducation.

4.2 *CARACTÉRISTIQUES D'UNE MÉDIATION ADÉQUATE*[2]

L'expérience d'apprentissage médiatisé a une influence tellement considérable dans le développement global de l'enfant mais particulièrement au plan cognitif, qu'il convient d'approfondir cette notion en faisant ressortir les principales caractéristiques d'une médiation efficiente. Cette réflexion est propre à rendre le médiateur pleinement conscient du rôle des expériences d'apprentissage médiatisé, de leur importance, et du processus dans lequel elles s'inscrivent. Cette prise de conscience ne peut que favoriser la qualité de la médiation en évitant les pertes de temps, les omissions, les contradictions ou les répétitions inutiles.

De la liste qui suit, notons que les trois premières caractéristiques sont essentielles pour assurer une qualité minimale de la médiation.

1. Intentionnalité et réciprocité

Le médiateur doit avoir des buts clairs lorsqu'il enseigne. C'est l'atteinte anticipée de ces buts qui donne du sens aux interventions de médiation et vient ainsi les justifier. Pour ce faire, le médiateur doit forcément intervenir à partir d'un plan d'ensemble où chacune des expériences d'apprentissage médiatisé constitue une étape rapprochant l'apprenant du but à atteindre. Ainsi, le médiateur ne se contentera pas de fournir au hasard à l'apprenant des expériences d'apprentissage; au contraire, ses interventions seront planifiées en fonction des forces et des faiblesses constatées chez l'apprenant ainsi que du contenu à maîtriser. Le choix du moment, du rythme d'acquisition et de la situation d'apprentissage dépendra du niveau de maturation de l'apprenant et des progrès réalisés antérieurement.

---

[2] Certaines sections à l'intérieur du texte qui suit sont tirées intégralement de P. Audy, *Actualisation du potentiel intellectuel*, 1990.

De plus, le médiateur doit communiquer ses intentions à l'apprenant pour que ce dernier comprenne ce qu'il fait, pour qu'il apporte sa pleine participation à cette démarche. Sans cette réciprocité entre le médiateur et l'enfant, l'intervention de médiation est impossible.

2. Transcendance (transposition et transfert)

Le médiateur établit des liens avec des événements, situations, objets et concepts au-delà de l'immédiat et du présent; il favorise ainsi la généralisation d'une expérience spécifique à d'autres situations similaires. Ce dépassement de l'ici-et-maintenant est essentiel au développement des fonctions cognitives et de la pensée abstraite.

3. Recherche de signification

Le médiateur ne se contente pas de décrire les objets ou les événements de façon factuelle. Au contraire, il répond aux questions de l'apprenant en dégageant la signification qui se cache derrière les objets et les événements. La médiation de la signification incite l'apprenant à se questionner face aux événements et à en rechercher lui-même le sens profond. Cette tendance constitue un moteur essentiel qui alimente la motivation de l'individu.

4. La médiation du sentiment de compétence

Le médiateur est également conscient de l'importance de cet autre moteur essentiel de la motivation que constitue le sentiment de compétence. C'est ainsi que le médiateur évite de porter des jugements négatifs sur les réponses ou la personne de l'apprenant. D'une réponse inexacte, il fait ressortir les éléments positifs, tout en ramenant l'apprenant à la question de départ et aux indices susceptibles d'en faciliter la compréhension. De plus, le médiateur accorde plus d'importance au processus d'apprentissage qu'à la solution en tant que produit. L'apprenant en arrive à se percevoir comme un individu qui est en progrès constant dans la maîtrise du processus d'apprentissage et non comme un individu dont on évalue la performance.

Enfin, la médiation du sentiment de compétence sera d'autant plus efficiente que le médiateur demeurera à l'écoute de l'apprenant et s'émerveillera sincèrement de ses progrès et de ses idées.

5. Médiation du rythme d'apprentissage

Le médiateur respecte le rythme d'apprentissage de l'apprenant. Il accélère son rythme de médiation en fonction des progrès réalisés par l'apprenant. Il modifie sa façon de procéder lorsqu'il se rend compte que l'activité proposée place l'apprenant devant un échec évident. Même lorsqu'il utilise un programme structuré, le médiateur conserve toujours la souplesse nécessaire pour adapter son programme aux besoins de l'apprenant.

6. Médiation de la coopération

Le médiateur n'hésite pas à partager ses idées, ses sentiments et son vécu avec l'apprenant. Cette attitude incite l'apprenant à faire de même. Ce partage au niveau personnel contribue à transmettre les acquis et les valeurs culturels tout en fournissant un modèle auquel l'enfant peut s'identifier.

7. Médiation de l'individualité

Le médiateur valorise et respecte les caractéristiques individuelles de l'apprenant. La médiation implique parfois l'imitation et la démonstration mais ne vise jamais à créer une copie conforme du médiateur et de sa façon de faire. L'apprenant est encouragé à découvrir son style personnel et son identité propre, de même que ses goûts et intérêts personnels.

8. Médiation de la recherche des buts

Ce critère est intimement lié à la recherche de signification et débouche tout autant sur une motivation accrue. Pourtant, comprendre le sens des objets et des événements n'implique

pas nécessairement que l'individu donnera un sens à sa vie et se fixera des buts à atteindre. Le médiateur efficient amènera graduellement l'apprenant à comprendre l'importance de se fixer des buts, d'en planifier l'atteinte et, surtout, d'aller jusqu'au bout de leur réalisation. Le médiateur démontre lui-même qu'il pratique ces principes dans son vécu quotidien et dans la planification et la réalisation des expériences d'apprentissage médiatisé. Notons également l'importance de faire comprendre à l'apprenant, non seulement le pourquoi de la recherche des buts, mais aussi le comment. Ainsi, l'apprenant découvre les avantages de se fixer des buts attrayants et réalistes pour faciliter la prise de décision et soutenir sa motivation. Au surplus, il en arrive à comprendre qu'un but a d'autant plus de probabilité de se réaliser qu'il aura été planifié avec précision et en anticipant les conséquences d'alternatives possibles.

9. Médiation de la nouveauté et du défi

Le médiateur encourage l'apprenant à ne pas avoir peur d'affronter les situations nouvelles ou complexes et à se donner des défis nouveaux. Il va de soi que l'apprenant doit d'abord se sécuriser par la maîtrise du familier et du connu avant de se lancer dans l'exploration du nouveau et du complexe.

10. Médiation de la capacité de changement

Le médiateur encourage l'apprenant à se percevoir comme un être en changement et en devenir. Souvent, l'apprenant, ayant eu tendance à se dévaloriser dans le passé, a tendance à se cantonner dans une image immuable de lui-même. Le médiateur fait ressortir à l'aide d'exemples concrets les progrès accomplis par l'apprenant. Ces changements ne sont souvent pas perceptibles à court terme, mais le deviennent lorsqu'on fait un retour en arrière sur ses productions initiales.

11. Médiation de la recherche des alternatives

Le médiateur fait constamment ressortir qu'il y a toujours plusieurs points de vue et différentes alternatives pour régler un problème. L'individu qui ne perçoit pas d'issue à une situation ou qui n'en perçoit qu'une seule plus ou moins favorable développe souvent un sentiment d'impuissance. Au contraire, celui qui a pris l'habitude de la recherche des alternatives développe une confiance en lui-même et en l'avenir même lorsqu'il vit une situation difficile.

12. Médiation du sentiment d'appartenance

Le médiateur favorise chez l'apprenant le sentiment d'appartenance. D'une part, ce sentiment est alimenté par la recherche de la signification sociale du groupe, de la famille, du pays, de la culture, de l'espèce humaine, etc. D'autre part, le médiateur encourage l'interaction sociale à travers l'écoute, l'entraide, le partage, etc.

Pour Feuerstein, l'apprentissage médiatisé apparaît donc essentiel au développement global de l'enfant. En l'absence de cette modalité d'apprentissage, l'enfant est laissé à lui-même, privé de l'acquis et du savoir-faire de sa culture, par manque d'accès. Mais quelles sont au juste les faiblesses ou les difficultés particulières imputables à l'absence de médiation? C'est à cette question que nous allons maintenant nous arrêter.

4.3 LES CARENCES COGNITIVES DÉRIVÉES DE L'ABSENCE DE MÉDIATION

Feuerstein soutient que les fonctions cognitives sont sous-jacentes à tout apprentissage; elles constituent les outils de base que l'apprenant doit non seulement posséder mais qu'il **doit utiliser** pour apprendre. Les déficiences cognitives qui résultent d'un manque d'expériences d'apprentissage médiatisé reflètent des déficiences d'attitudes et de motivation, un manque d'habitudes d'apprentissage et de travail plutôt que des incapacités structurelles et élaborationnelles. L'évidence de la réversibilité de ces

phénomènes a été prouvée par des recherches cliniques et expérimentales, en particulier par l'évaluation dynamique qui, comme nous le verrons au prochain chapitre, repose sur la médiation et vise précisément à ce que le sujet découvre et utilise ses moyens d'apprendre.

Ses observations, Feuerstein les a faites à l'occasion d'expériences auprès d'adolescents sous-performants, certains d'entre eux étant même considérés non-éducables. Par la suite, il s'est employé à conceptualiser ces observations qu'il exprimait en énoncés à la négative (absence de, manque de). Il allait organiser ces énoncés d'une façon articulée en élaborant d'abord un schème théorique représentant les différentes étapes du processus d'apprentissage (input, élaboration, output[3]) pour ensuite rattacher les déficiences cognitives observées à l'étape appropriée.

Le tableau 4.1 représente la grille cognitive ("cognitive map") élaborée par Feuerstein. Les trois différents niveaux ont été conçus afin d'établir un certain ordre dans les fonctions cognitives limitées chez les individus souffrant d'un manque d'expériences médiatisées. Pourtant, il y a une interaction entre ces divers niveaux, ce qui est d'une importance capitale pour la compréhension de l'ampleur de tout déficit cognitif.

Comme nous serons à même de le constater, la grille cognitive (puisqu'elle permet de déterminer et de localiser les forces et les faiblesses du sujet au niveau de ses fonctions cognitives) s'avère un instrument indispensable à l'évaluation dynamique; elle devient également un guide essentiel à la médiation pendant et après l'évaluation.

---

[3] Pour plus de détails sur ce schème théorique, se référer au chapitre 3 du présent travail.

Tableau 4.1 Les fonctions cognitives déficientes[4]

INPUT

Les fonctions cognitives déficientes au niveau de l'INPUT comprennent les déficiences quantitatives et qualitatives des données rassemblées par l'individu lorsqu'il se trouve devant un problème, un objet ou une expérience. Les fonctions cognitives comprennent :

1. *Perception vague et insuffisante.*
2. *Un comportement exploratoire non systématique, impulsif et non planifié.*
3. *Manque de, ou défaut d'instruments verbaux réceptifs qui affectent la discrimination (p. ex., objets, événements, relations n'ayant pas d'étiquettes appropriées).*
4. *Manque de, ou défaut d'orientation spatiale; manque de système de références stables qui entrave la détermination de l'organisation de l'espace.*
5. *Manque de, ou défaut de concepts de temps.*
6. *Manque de, ou défaut dans la permanence des constantes (mesure, forme, quantité, orientation) malgré la variation de ces facteurs.*
7. *Manque de besoin de précision dans le rassemblement des données.*
8. *Incapacité de considérer deux ou plusieurs sources d'information en même temps; cela se reflète dans le fait que l'on manie les données séparément et non en tant qu'ensemble organisé de données.*

Un trouble sérieux au niveau de l'INPUT peut aussi affecter la capacité de fonctionnement au niveau de l'ÉLABORATION ainsi qu'au niveau de l'OUTPUT.

ÉLABORATION

Les fonctions cognitives déficientes au niveau de l'ÉLABORATION incluent les facteurs qui entravent l'utilisation efficace des données existantes.

1. *Incapacité de percevoir l'existence d'un problème et de le définir.*
2. *Incapacité de distinguer entre les données pertinentes ou non lors de la définition d'un problème.*
3. *Manque de comportement comparatif spontané ou limitation de son exercice par un système de besoins réduits.*
4. *Étroitesse du champ mental.*
5. *Appréhension épisodique de la réalité.*
6. *Manque de, ou défaut de besoin d'un raisonnement logique.*
7. *Manque d'intériorisation.*

[4] D'après *Instrumental Enrichment* de Reuven Feuerstein, avec Ya'acov Rand, Mildred B. Hoffman et Ronald Miller. Maryland, University Park Press, 1980.

8. *Manque de pensée inférentielle et hypothétique, telle que "si j'avais".*
9. *Manque de, ou défaut de stratégies pour vérifier les hypothèses.*
10. *Manque de, ou défaut de capacités de définir le cadre nécessaire à la résolution de problèmes.*
11. *Manque de, ou défaut d'un comportement de planification.*
12. *Non-élaboration de certaines catégories cognitives due au fait que les notions verbales ne font pas partie de l'inventaire verbal de l'individu au niveau réceptif ou qu'elles ne sont pas mobilisées au niveau expressif.*
13. *Manque de, ou défaut de comportement d'assemblage ("summative behavior").*
14. *Manque de, ou défaut dans l'établissement de relations virtuelles.*

"Penser" est habituellement lié à l'élaboration des données. Il est possible qu'une élaboration soit très originale, créative ou correcte, mais que la réponse semble être fausse parce qu'elle est basée sur des données impropres ou inadéquates au niveau de l'INPUT.

OUTPUT

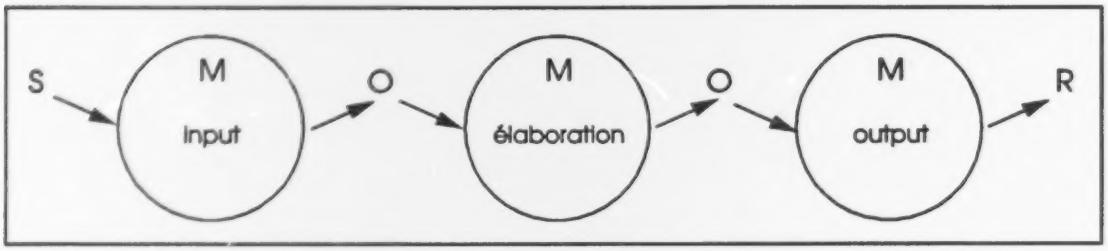
Les fonctions cognitives limitées au niveau de l'OUTPUT comprennent ces facteurs qui mènent à une communication insuffisante de solutions finales.

Il faut remarquer que même des données bien comprises et leur juste élaboration peuvent finalement être exprimées d'une façon incorrecte ou purement hasardeuse s'il y a des difficultés à ce niveau.

1. *Modalités de communication égocentrique.*
2. *Difficulté de projeter des relations virtuelles.*
3. *Blocage.*
4. *Réponse par essais et erreurs.*
5. *Manque de, ou défaut d'instruments pour communiquer des réponses correctement élaborées.*
6. *Manque de, ou défaut de besoin de précision et d'exactitude dans la communication de réponses.*
7. *Transfert visuel insuffisant.*
8. *Comportement impulsif et de "passage à l'acte".*

La grille cognitive donne lieu à un schéma plus précis de la médiation.

Diagramme 4.2



Le médiateur étant ainsi outillé pour reconnaître et localiser les déficiences cognitives de l'apprenant sera en mesure de mieux diriger et adapter ses interventions.

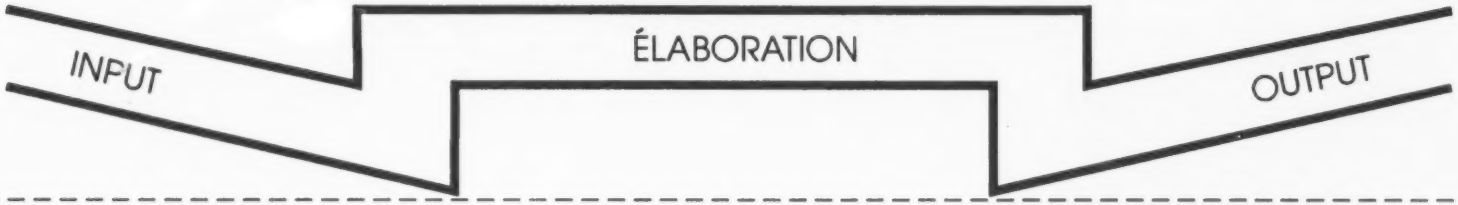
4.4 CONTRIBUTION DE PIERRE AUDY

Pierre Audy (1988) a repris le modèle des fonctions cognitives de Feuerstein pour l'enrichir à partir d'ajouts provenant d'une deuxième source, le modèle de Sternberg (1986). À ce modèle intégrateur, Audy a apporté des nuances et des modifications découlant de cette mise en relation créatrice. Cette intégration débouche sur un nouveau modèle d'actualisation du potentiel intellectuel (A.P.I.) présenté au tableau 4.2. Cette nouvelle taxonomie comporte 56 éléments distincts : 49 composantes fonctionnelles de l'efficience cognitive et 7 méta-composantes qui transcendent l'analyse des données (input), leur transformation (élaboration) et l'expression de la réponse (output), même si elles comportent un pendant spécifique à chacune de ces phases.

La contribution de Pierre Audy dans le domaine de la médiation est considérable. Alors qu'il serait trop long de la décrire en détail, il me semble important de nous arrêter aux éléments particuliers de cette contribution qui touchent de plus près à ce travail.

Tableau 4.2

MC-1 J'anticipe bien la nature et les implications de la tâche.
MC-2 Je définis avec précision la nature de la tâche.
MC-3 Je compare les caractéristiques des composantes susceptibles de convenir à la tâche.
MC-4 Je sélectionne les composantes pertinentes en regard de la tâche.
MC-5 Je planifie l'ordre des composantes retenues pour la tâche.
MC-6 J'alloue les ressources nécessaires pour mener à bien les différentes étapes du plan.
MC-7 Je tiens compte de la rétroaction; j'établis le bilan et je révise le plan, s'il y a lieu.



I-1 J'anticipe bien l'observation à faire.
I-2 J'observe toutes les données avec précision.
I-3 Je compare le semblable et le différent.
I-4 Je sélectionne les données pertinentes.
I-5 Je planifie mon observation de façon méthodique.

E-1 Je perçois bien l'existence du problème à résoudre.
E-2 Je définis le problème avec précision.
E-3 Je compare le problème avec des problèmes similaires.
E-4 Je sélectionne les éléments pertinents au problème.
E-5 Je planifie les étapes pour résoudre le problème.

O-1 J'anticipe bien la réponse à donner.
O-2 Je donne des réponses claires et précises.
O-3 Je compare ma réponse avec la réponse attendue.
O-4 Je sélectionne les éléments pertinents à la réponse.
O-5 Je fais un plan avant de répondre.

I-6 J'identifie bien la catégorie commune.
I-7 J'établis les liens existants entre les données.
I-8 J'établis des relations possibles entre les données.
I-9 Je détermine les ensembles et les sous-ensembles.
I-10 Je me représente les données abstraites.

E-6 J'établis à quelle catégorie appartient le problème.
E-7 Je cherche les liens existants entre les éléments du problème.
E-8 Je cherche de nouveaux liens entre les éléments du problème.
E-9 Je décompose le problème en sous-problèmes.
E-10 Je sélectionne une représentation mentale du problème.

O-6 J'élabore des réponses compréhensibles.
O-7 J'exprime dans ma réponse les relations virtuelles perçues.
O-8 Je surmonte les blocages.
O-9 J'évite de répondre au hasard.
O-10 J'utilise des instruments adéquats pour communiquer.
O-11 Je conserve bien en tête le problème au moment de répondre.

I-11 J'appelle les choses par leur nom exact.
I-12 Je reconnais la permanence des constantes.
I-13 Je compte le nombre de données semblables.
I-14 J'utilise les qualificatifs appropriés.
I-15 Je situe bien les données dans l'espace.
I-16 Je situe bien les données dans le temps.
I-17 Je rassemble les données avec précision.
I-18 J'organise les données comme un tout.

E-11 Je garde en tête une idée claire du problème.
E-12 Je cherche un cadre de résolution approprié.
E-13 Je garde en tête tous les éléments pertinents.
E-14 J'utilise la logique pour vérifier mes idées.
E-15 Je fais différentes hypothèses de solution.
E-16 J'évalue les conséquences des alternatives de solution.
E-17 Je vérifie mes hypothèses de solution.
E-18 Je fais le point régulièrement sur les progrès accomplis.

O-12 Je révise ma réponse.

I-19 Je dresse un inventaire complet de mes observations.

Schéma C Liste des objectifs à atteindre pour chacune des 7 métacomposantes et des 49 composantes du processus de résolution de problèmes selon le modèle proposé par Audy (1988) à partir de Feuerstein (1979) et Sternberg (1986).

BEST COPY AVAILABLE

Audy a précisé certains concepts clés de son modèle tels que la distinction entre "opération mentale" et "stratégie de résolution de problèmes". À travers cette analyse, l'auteur identifie, et ceci est d'importance cruciale, la cause probante de la sous-performance scolaire et donc de l'échec, du décrochage, de l'abandon... Il propose par la suite des interventions susceptibles d'en enrayer la cause.

Selon Audy, les opérations mentales représentent les structures mêmes de l'intelligence, ou encore le potentiel intellectuel. Il s'avère cependant que ces opérations mentales ne permettront à l'individu d'atteindre une meilleure performance que dans la mesure où elles seront actualisées en pratique. En d'autres termes, pour être utile, l'opération mentale doit se transformer en stratégie de résolution de problèmes, doit passer de l'état latent à l'actualisation.

Audy apporte cependant une précision supplémentaire importante : pour être désignée comme telle, la **stratégie de résolution de problèmes** doit comporter deux caractéristiques essentielles : 1) **l'efficience**, c'est-à-dire le développement adéquat d'une opération mentale qui facilite la résolution d'un problème avec un minimum de gaspillage de temps, d'énergie et de ressources; 2) **la spontanéité**, c'est-à-dire l'insertion de la stratégie dans le répertoire des habitudes fonctionnelles.

De ses analyses, de ses recherches et de ses expériences, Audy en arrive à conclure que le problème de sous-performance est en grande partie attribuable à des carences au niveau des stratégies de résolution de problèmes plutôt que des opérations mentales. Une des implications pédagogiques qui en découle est assez évidente : la médiation aura comme objectif prioritaire l'actualisation (et non pas l'acquisition) des opérations mentales, c'est-à-dire le développement des stratégies de résolution de problèmes; les opérations mentales sont déjà présentes chez l'individu, même sous-performant, mais l'apprenant ignore leur utilisation dans la pratique.

Il ne faudrait cependant pas conclure que l'approche préconisée par Audy prend pour acquis que toutes les opérations mentales sont toujours développées chez le sujet; au contraire, si, lors de l'évaluation, certaines opérations mentales ne se manifestent pas d'abord spontanément, l'évaluateur incitera le sujet à performer sur demande, justement pour vérifier la présence ou l'absence de l'opération mentale.

Une deuxième contribution majeure de Pierre Audy a été l'enrichissement de la grille cognitive de Feuerstein. Par exemple, en analysant la première phase de la résolution d'un problème (input ou observation des données), il a décomposé cette observation en 19 différentes composantes. La grille cognitive devient ainsi tant un instrument diagnostique qu'un guide à la médiation, si précis qu'il favorise l'efficience des interventions auprès de l'apprenant.

Enfin, l'A.P.I. suscite actuellement un tel intérêt qu'Audy assure la supervision de sept projets de recherche ayant comme dénominateur commun l'actualisation du potentiel intellectuel, mais dont les populations cibles sont très variées : élémentaire, secondaire, cégep, éducation des adultes, alphabétisation, milieu industriel. En plus de ces projets, Audy coordonne le développement de cours universitaires présentement accessibles à un nombre impressionnant d'intervenants en milieu scolaire[5].

Ce chapitre constituait une introduction à la médiation, en tant qu'élément central des modèles proposés par Reuven Feuerstein et Pierre Audy. Nous avons donc considéré sa nature, ses caractéristiques ainsi que les effets de son absence chez l'apprenant. Nous avons constaté son importance dans l'univers éducationnel. Nous sommes maintenant prêts à aborder la médiation sous l'angle de l'évaluation dynamique, objet du prochain chapitre.

---

[5] En 1989, Pierre Audy, professeur à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, offrait une première série de cours portant sur l'actualisation du potentiel intellectuel. En 1991, plus de 700 intervenants se sont inscrits à une vingtaine de cours offerts à travers le Québec.

Chapitre 5
L'ÉVALUATION DYNAMIQUE DE L'APPRENANT

La nature même des liens réunissant l'évaluation et la médiation comme deux temps d'un même mouvement nous a permis d'affirmer au chapitre précédent qu'il est impossible de parler d'évaluation sans parler d'enseignement. Pour les mêmes raisons, il est juste d'affirmer qu'il est impossible d'offrir une médiation riche et adéquate sans évaluation.

Le rôle de l'évaluation dans la démarche globale de l'enseignement peut être comparé à celui de la carte routière lors d'un voyage. Compagne indispensable du voyageur avisé, elle lui permet de préciser l'endroit où il se trouve tout en situant ce point *x* dans l'ensemble du parcours; elle lui fournit également les indices permettant, d'une part, de rectifier le parcours s'il y a lieu et, d'autre part, d'établir les étapes subséquentes et les meilleurs moyens d'atteindre les buts du voyage.

Ainsi, ce chapitre a maintenant pour objectif de considérer les différentes composantes de l'évaluation dynamique, à savoir sa philosophie, sa nature et ses buts, la démarche proprement dite de la rencontre d'évaluation et le suivi à apporter à cette rencontre.

5.1 POSTULATS

Approfondir les principes de base d'une théorie, saisir la vision qui a donné lieu à son élaboration, ne peut que favoriser la compréhension de la théorie elle-même et les implications pratiques qui s'ensuivent. Aussi les postulats que nous allons maintenant considérer représentent-ils les principes fondamentaux sur lesquels repose la théorie de Feuerstein.

5.1.1 L'élève est un apprenant en devenir

L'élève est un sujet en croissance habité par une tendance profonde à actualiser son potentiel, à se réaliser pleinement. Ses capacités ne sont pas statiques ou immuables mais peuvent se développer. Ainsi Feuerstein (1987) affirme-t-il :

> "(...) dynamic assessment has as its basic assumption the belief that the human organism is an open system, accessible to structural change, and that this accessibility exists irrespective of the three determinants usually considered as barriers to change : etiology, age and stage of development, and degree of severity of condition." (p. 43)[1]

5.1.2 Importance cruciale de la médiation dans l'apprentissage et dans l'évaluation

Le développement des capacités intellectuelles supérieures dépend directement des occasions (opportunity) antérieures et actuelles de profiter d'expériences efficientes d'apprentissage médiatisé (p. 380).

La médiation constitue le moyen par excellence de développer le potentiel de l'élève et de lui permettre de devenir un apprenant autonome à condition toutefois :

- que la médiation soit de qualité supérieure (cf. caractéristiques de la médiation au chapitre précédent),
- qu'elle soit adaptée à la spécificité de l'élève, c'est-à-dire qu'elle tienne compte de ses faiblesses, de ses acquis et de ses forces, de son mode d'accès à la médiation, de son style d'apprentissage ainsi que de sa motivation et de ses besoins,
- qu'elle soit basée sur une connaissance approfondie des programmes pour déterminer les contenus de la médiation.

---

[1] Il est intéressant de constater comment cette perception de l'apprenant rejoint les vues de Carl Rogers (cf. *Le développement de la personne*, 1967). Ce regard positif et confiant sur l'élève dans le cas de Feuerstein et sur le client dans le cas de Rogers est de nature à transformer profondément la façon d'être et d'agir des intervenants auprès de ces personnes.

5.1.3 Les effets de la pauvreté ou de l'absence de la médiation

La cause principale du retard scolaire de l'élève se déplace progressivement de l'apprenant à l'interaction apprenant-apprentissage-médiateur. Il n'est plus question de l'absence ou de l'inefficacité de l'apprentissage mais bien de l'absence ou de l'inefficacité de l'échange médiatisé.

> "This assumption (...) shifts the full responsibility for the modifiability of the individual from the individual being treated or examined to the mediator; (...) (furthermore), at least theoretically, initial levels of performance among individuals will not necessarily result in differences in the performance of the individual, but, rather, in the amount and nature of the investment necessary in order to produce the desired changes." (p. 43)

À ce sujet, Feuerstein nous dit que l'absence de médiation tient lieu d'explication des comportements apparemment injustifiables où le sujet, étant absent du questionnement et de la démarche de résolution, produit une réponse "absente", désinvestie.

> "The deficient cognitive functions along with the passivity, motivational deficits, and negative self-perception produced by mediational deprivation are considered to be the immediate causes accounting for an individual's low level of manifest behaviour." (p. 382)

5.1.4 La médiation portera d'abord sur les structures cognitives

La médiation visera d'abord les structures cognitives supérieures parce qu'il est question de rejoindre la nature structurale des processus cognitifs et leur fonctionnement, et non les fonctions spécifiques à une tâche particulière.

> "Here the goal of change to be produced in the assessed individual goes far beyond immediate levels of functioning into the search for changes in the very structural nature of the cognitive processes that directly determine cognitive functioning in more than one area of mental activity." (p. 42)

Comme nous allons le voir immédiatement, les caractéristiques même de ces changements justifient les efforts investis dans la médiation.

La première caractéristique du changement au niveau des fonctions cognitives concerne le lien étroit entre les parties et le tout, de sorte qu'un changement apporté à une fonction spécifique entraîne une modification de l'ensemble.

Le changement des fonctions cognitives est également caractérisé par des transformations positives dans son rythme, son ampleur et sa profondeur. Ainsi un processus de changement plutôt lent au départ peut gagner en amplitude pour atteindre des résultats souvent insoupçonnés.

En troisième lieu, ces changements cognitifs, source d'une plus grande compétence et donc de satisfaction, tendent à devenir des habitudes; celles-ci par un phénomène d'auto-renforcement acquièrent un caractère de permanence et de généralité.

5.2 NATURE ET BUT DE L'ÉVALUATION DYNAMIQUE

Notons au départ qu'il est essentiel que la personne responsable de l'évaluation dynamique de l'élève ait non seulement des connaisses théoriques mais qu'elle partage aussi la vision et ait intériorisé les principes sous-jacents à cette approche. À mon avis, cette attitude profonde fait partie intégrante de l'expertise de l'évaluateur. Dans le cas contraire, l'évaluation dynamique risque de ne devenir qu'une technique parmi tant d'autres, perdant ainsi sa force potentielle de provoquer les changements qui s'imposent par rapport à l'élève.

Dans ce qui suit, nous allons d'abord tenter de cerner la place qu'occupe l'évaluation dans l'ensemble de la démarche pédagogique pour ensuite nous arrêter à sa nature spécifique.

Au niveau de l'ensemble, l'évaluation dynamique peut et devrait occuper une place stratégique. Elle constitue en effet un temps d'arrêt où tous les intervenants concernés acceptent, ont la volonté, de se pencher et de considérer le parcours de l'élève évalué. L'évaluation vient ainsi nourrir cette concertation en précisant l'état actuel de l'élève, en

faisant ressortir les causes proximales de cette situation, en proposant des buts à atteindre, en indiquant des moyens pour y parvenir et, finalement, en articulant ces buts et ces moyens dans un plan d'action pédagogique cohérent.

Si cette démarche est respectée et qu'on lui accorde l'engagement personnel et le temps requis, l'évaluation a le potentiel de briser, en quelque sorte, le cercle vicieux de l'échec et de cours à rabais dans lequel l'apprenant en difficulté est souvent enfermé. En laissant entrevoir des possibilités de progrès et de succès, elle redonne aux intervenants le regain d'espoir, d'énergie et plus de sens à leur travail. Quant à l'enfant, c'est peut-être tout son trajet de vie qui en sera transformé.

Pour atteindre ces buts, l'évaluation vise donc à identifier l'enfant dans ce qu'il est : ce qu'il a appris quant au contenu et quant à l'utilisation de ses fonctions cognitives dans la résolution de problèmes. Mais elle vise aussi et surtout à identifier l'enfant dans ce qu'il peut devenir grâce à la médiation comme outil ouvrant vers l'a-venir.

Dans le volume, *Dynamic Assessment* (1987), consacré entièrement à l'évaluation dynamique (comme le titre l'indique d'ailleurs), différentes définitions ou descriptions font ressortir les éléments essentiels de ce modèle d'évaluation, comme le démontrent les citations ci-dessous :

> "Viewing the individual as an open system, accessible to structural changes in cognitive functioning, the assessment focuses upon the identification and removal of the obstacles that presently may prevent the individual from functioning at higher levels." (p. 384)
>
> "Dynamic assessment is an interaction between an examiner-as-intervener and a learner-as-active participant, which seeks to estimate the degree of modifiability of the learner and the means by which positive changes in cognitive functioning can be induced and maintained." (p. 4)
>
> "Through a highly focused and intensive MLE (mediated learning experience), the trained professional seeks to determine the nature, type, and amount of investment required to remediate the cognitive deficiencies and produce affective and motivational support for improved levels of functioning." (p. 382)

5.3 PRÉPARATION DE LA SESSION D'ÉVALUATION

La préparation à l'évaluation d'un élève vise, d'une part, à obtenir le plus de renseignements possible sur l'élève ainsi que sur ses milieux de vie, plus particulièrement l'école et la famille, et, d'autre part, à faire le choix des outils pertinents à cette évaluation spécifique.

5.3.1 Renseignements sur l'élève

Afin d'obtenir ces renseignements, les sources suivantes sont à explorer :

- raison précise pour demande de service,
- rencontre avec le personnel de l'école : dossier scolaire, fonctionnement scolaire, travaux types de l'élève en français et en mathématiques, aide apportée à l'élève, fonctionnement affectif et social à l'aide d'une grille d'observation, etc.,
- rencontre avec les parents pour connaître leur perception de la situation, les questions qu'ils se posent quant à l'avenir, etc.,
- données médicales pertinentes.

5.3.2 Choix des outils pertinents à l'évaluation dynamique

Il va de soi que l'examinateur conscient de l'importance de l'évaluation apportera un soin particulier au choix des instruments à utiliser lors de cette évaluation ainsi qu'à la façon de structurer la session. Dans cette section, nous présenterons d'abord un certain nombre de critères pouvant éclairer le choix des instruments, alors que les tableaux-synthèses à la section 5.4 énuméreront les instruments pouvant être utilisés à chacune des étapes de la session d'évaluation.

Les critères ci-dessous guideront l'examinateur dans son choix des instruments pour l'évaluation :

1) Les instruments doivent être conçus de façon à permettre une évaluation précise dans les différents domaines faisant l'objet de cette évaluation. Il est opportun de distinguer ici deux grandes catégories d'instruments : d'une part, ceux qui serviront de stimuli au sujet en l'incitant à réaliser certaines tâches, à procéder à la résolution de problèmes, etc., et, d'autre part, les instruments qui, en parallèle aux premiers, permettront à l'examinateur, selon les étapes de l'évaluation, soit de noter minutieusement ses observations ou d'orienter ses interventions de médiation.

2) Les outils sélectionnés doivent être signifiants donc complexes. Vivre une évaluation dynamique, c'est vivre un apprentissage. En situation d'apprentissage, il est recommandé de respecter la complexité et la richesse propres aux situations de vie réelle. En situation d'évaluation, cette complexité est encore plus critique. Un outil d'évaluation épuré de tout contexte prive le sujet de points de référence essentiels. Les comportements d'incompétence observés sont souvent dus alors à l'artificialité de la situation et ne constituent donc pas des illustrations valides des compétences réelles du sujet (Bourassa, 1991:29).

3) Les instruments sélectionnés feront appel, au cours du processus de l'évaluation, à l'ensemble des modalités sensori-motrices (visuelles, auditives, kinesthésiques) ainsi qu'aux modalités cognitives (séquentielles et simultanées). Les tâches qui sollicitent ainsi la participation de l'ensemble des sens du sujet, telles les tâches de résolution de problèmes, présentent plus de chance de susciter une attitude d'engagement et la mobilisation du savoir que les tâches décontextualisées (Bourassa, 1991:28).

4) Enfin, tout particulièrement, les instruments utilisés après la médiation devront permettre la détection et l'enregistrement de changements même minimes chez le sujet et dans sa performance, ceux-ci pouvant être des indicateurs des changements futurs.

5.4 LA DÉMARCHE DE LA SESSION D'ÉVALUATION

C'est en grande partie grâce à la session d'évaluation que l'évaluateur découvrira les données pertinentes sur l'élève et son apprentissage afin de pouvoir subséquemment préciser les interventions pédagogiques les plus aptes à lui permettre de développer et d'utiliser ses capacités personnelles d'apprentissage. Cette démarche s'effectue en trois étapes distinctes, chacune ayant ses buts spécifiques et posant à l'évaluateur des exigences différentes quant à son rôle et à sa façon de procéder.

Évaluer c'est
$Observer_1$ → Enseigner → $Observer_2$

Première étape

Étape	Instruments	
Observer 1	Sujet	Examinateur
<u>Quoi</u> - performance verbale et non verbale	- WISC-R et/ou Hiskey-Nebraska et/ou Kaufman ABC	grilles de correction
- domaine scolaire	- instruments diagnostiques en français et en mathématiques	grille critériée grille développementale
- stratégies cognitives	- instruments diagnostiques préparés par Pierre Audy	guide des procédures et manuel des règles de cotation
<u>Comment</u> - modalités sensori-motrices - modalités socio-émotives - modalités cognitives		grille d'observation

C'est au cours de cette première étape que l'évaluateur cherche à découvrir deux types d'information, à savoir le quoi et le comment de la performance du sujet. C'est d'abord par l'**observation** systématique des comportements d'apprentissage que l'évaluation débute.

L'analyse du quoi tente de répondre à des questions qu'il est possible de regrouper sous trois domaines :

1) performance verbale et non verbale
   - Quelle est la performance de l'élève à l'échelle verbale : résultats à chacun des sous-tests et résultat global?
   - Quelle est la performance de l'élève dans des tâches non verbales : résultats à chacun des sous-tests et résultat global?
   - Comment la performance de l'élève se compare-t-elle à celle de son groupe d'âge?

2) domaine scolaire
   - Quelles sont les connaissances acquises de l'élève?
   - Comment l'élève se compare-t-il aux autres élèves d'un même groupe d'âge (norme développementale)?
   - À quel niveau ses connaissances le situent-elles par rapport au programme scolaire (norme critériée)?
   - Quelles sont ses compétences dans des matières autres que celles dites de base (par exemple, arts visuels, arts plastiques)?

3) stratégies cognitives
   - Quelles stratégies cognitives l'élève utilise-t-il spontanément pour résoudre un problème?
   - Lesquelles utilise-t-il sur demande?
   - Lesquelles n'utilisent-il pas?
   - En résumé, quel est son profil d'efficience cognitive?

Les réponses à ces questions portant sur le quoi donnent des indications précieuses quant à la situation de l'élève par rapport au contenu scolaire, quant à l'écart entre sa performance non verbale et sa performance scolaire, et quant au développement et à l'utilisation des composantes cognitives inhérentes à l'ensemble des tâches de raisonnement.

L'analyse du comment vise à déterminer les modalités d'apprentissage privilégiées et utilisées spontanément par l'élève, à chacun de trois différents niveaux :

1) modalités sensori-motrices

Dans quelles tâches l'élève semble-t-il plus à l'aise et réussit-il mieux (ou dans quelles tâches l'attention de l'élève est-elle efficacement mobilisée)?

- tâches où la consigne et l'information sont communiquées verbalement (modalité auditive),
- tâches où un modèle ou une illustration lui sont fournis (modalité visuelle),
- tâches qui requièrent d'abord une démonstration (modalité kinesthésique).

2) modalités socio-émotives

Quel est l'impact des attitudes relationnelles de l'évaluateur sur l'élève?

- comment ce dernier répond-il au renforcement positif, au contact proximal?
- semble-t-il mieux fonctionner dans une situation structurée et formelle ou dans une ambiance plus informelle?

3) modalités cognitives

La performance de l'élève est-elle supérieure quand :

- la tâche est verbale ou non verbale?
- le problème est présenté par étapes (modalité séquentielle) ou de façon globale (modalité simultanée)?

Tout au cours de cette première étape, l'évaluateur est d'abord appelé à fournir une observation minutieuse de l'élève et de sa performance, observation qui dépasse cependant la simple identification. Déjà, l'évaluateur établit des priorités et formule des hypothèses quant au contenu et à la façon la plus adéquate d'intervenir auprès de l'élève à la seconde étape de l'évaluation, l'étape de médiation.

Deuxième étape

Étape	Instruments	
Médiatiser	Sujet	Examinateur
Quoi - performance verbale et non verbale - domaine scolaire - stratégies cognitives	mêmes instruments qu'à la première étape	- guide d'interventions de médiation - les observations du "comment" de la première étape guident les modalités des interventions

La deuxième étape de la session d'évaluation comporte trois buts. Elle vise :

1) à préciser les causes ou les raisons de la performance actuelle de l'élève ou, autrement dit, à cerner le pourquoi de ce rendement,
2) à déterminer les possibilités de changement chez l'élève, c'est-à-dire de modifiabilité,
3) à déterminer le type et l'ampleur de médiation requis pour effectuer ce changement.

L'élève aura à accomplir des tâches et à résoudre des problèmes semblables à ceux de la première étape de l'évaluation, mais cette fois il sera appuyé par une médiation riche, constante et adaptée à ses modalités d'apprentissage. Ainsi, cette étape, où prime non plus l'observation mais la médiation, repose sur une interaction dynamique entre l'évaluateur et l'élève évalué. Cette procédure implique des interventions constantes telles que des indices, des explications, des mises en garde ou des remarques sur les erreurs à éviter et sur les stratégies à utiliser.

C'est le moment plus que jamais pour l'examinateur de faire appel à toute son expertise de pédagogue, à toute son énergie et sa créativité personnelle, à ses capacités d'attention à l'autre et de respect de sa réalité ainsi qu'à ses connaissances de l'élève pour les mettre au service de l'élève. Toutes ses ressources personnelles sont ainsi orientées vers un objectif : susciter des changements chez l'élève en déclenchant, en activant des capacités insoupçonnées et laissées en veilleuse jusqu'à maintenant.

Tout en s'engageant dans ce processus de médiation, l'examinateur continue cependant à être un observateur ouvert, se laissant interpeller et guider par l'agir et les réactions de l'élève. Il demeure aussi très conscient de ses gestes de médiation, dont il évalue continuellement la portée et les effets sur la démarche d'apprentissage de l'élève.

Troisième étape

Étape	Instruments	
Observer$_2$	Sujet	Examinateur
Quoi - performance verbale et non verbale - domaine scolaire - stratégies cognitives	mêmes instruments qu'à la première étape	- échelle de l'intensité de la médiation - guide d'observation

L'examinateur à cette troisième étape retourne à son rôle d'observation pour détecter les effets de la médiation sur l'élève et sur sa performance. Il s'emploie donc à évaluer chez l'élève les changements manifestés dans l'accomplissement de tâches semblables et même plus complexes que celles observées lors de la pré-médiation à la première étape. Il observe ainsi différentes dimensions du changement sur le plan de la performance cognitive ainsi qu'au niveau de la motivation de l'élève manifestée par le degré et la qualité de son engagement dans la démarche. Il tente de faire des liens entre les divers changements chez l'élève et les interventions qui les ont suscités. Enfin, il tient particulièrement compte des résultats exceptionnellement élevés au niveau de certains éléments, ces résultats constituant des indices importants du potentiel latent d'apprentissage de l'élève.

En concluant cette section, une mise au point s'impose. La description de l'évaluation qui précède peut laisser croire que la démarche de la session d'évaluation est non seulement structurée mais empreinte de rigidité. Or, la réalité n'est pas à ce point linéaire et fragmentée. Chacune des étapes ne peut être regardée isolément, mais peut être

plutôt considérée comme s'inscrivant dans un processus d'ensemble marqué par la qualité de l'interaction sujet-examinateur.

5.5 INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Afin d'être en mesure de recommander des interventions justes et spécifiques permettant à l'élève d'actualiser son potentiel de changement, l'évaluateur doit d'abord déterminer la nature et l'intensité de la médiation à lui offrir.

Pour parvenir à de telles estimations, l'examinateur doit maintenant procéder à une analyse systématique des résultats de l'élève aux différentes tâches et les combiner aux observations réalisées tout au cours de la session d'évaluation. Cette interprétation traitera de trois points, à savoir les performances exceptionnelles de l'élève ("peaks in the functioning of the individual"), l'identification et la localisation des origines du succès ou de l'échec, le profil de la modifiabilité de l'individu.

5.5.1 Les performances exceptionnelles

L'examinateur attache une importance toute particulière aux moments spécifiques où la tâche est mieux réussie qu'à l'habitude. Ces performances exceptionnelles constituent des indices précieux des capacités réelles de l'élève.

La responsabilité d'expliquer l'émergence soudaine d'une telle performance et surtout de déterminer les raisons de sa sporadicité repose sur l'examinateur. Cette performance résulte-t-elle de variations dans les modalités au niveau de l'input ou de l'output? S'explique-t-elle par des variations au niveau de la complexité de la tâche? Est-elle attribuable à l'intervention? Suite à cette performance, y a-t-il eu des changements observables? Par quels moyens aider l'élève à généraliser ce phénomène isolé? Comment lui permettre de laisser libre cours à ses capacités?

5.5.2 Identification et localisation des origines du succès ou de l'échec

Cette partie de l'interprétation est grandement facilitée par l'utilisation de la grille cognitive. En effet, à la fin de la session d'évaluation, les composantes cognitives déficientes de l'élève y sont indiquées ainsi que les différentes phases - input, élaboration, output - de la tâche durant lesquelles ces déficiences sont survenues.

Cette étape de l'interprétation est essentielle à une connaissance juste du fonctionnement de l'élève. Quelle est la différence, par exemple, entre les résultats dont l'échec est d'abord attribuable à une incompréhension du langage utilisé et ceux dont l'échec est dû à l'incapacité d'utiliser le niveau d'abstraction nécessaire à la résolution du problème? Dans le premier cas, la cause de l'échec n'est pas imputable à l'intelligence tandis que, dans le deuxième, les composantes cognitives en sont directement responsables.

5.5.3 Profil de la modifiabilité de l'individu

La caractéristique principale de l'évaluation fonctionnelle et dynamique réside dans l'obtention d'un profil élaboré de la modifiabilité de l'élève. Ce profil traitera de trois aspects où le changement est simultanément souhaitable et possible, à savoir les domaines où il y a eu changement, la qualité du changement observé et, enfin, la nature et la quantité de l'intervention requise pour susciter ces changements.

1) Quatre domaines où il y a eu changements

Le profil de l'élève décrit les changements observés dans quatre dimensions spécifiques mais complémentaires :

1° stratégies cognitives déficientes

2° acquisition de contenu ou d'opérations spécifiques

3° changements au niveau affectif

→ la motivation - degré et nature

- source extérieure ou intérieure

→ sentiments de compétence

Ces changements au niveau affectif peuvent avoir des effets directs sur le degré et la qualité de l'engagement de l'élève et sur son habileté à faire les transferts de ses nouvelles acquisitions à d'autres situations.

4° degré d'efficience et de spontanéité des stratégies cognitives évaluées.

2) Les qualités du changement observé

La permanence des fonctions acquises est une qualité primordiale. Jusqu'à quel point le changement observé au niveau des fonctions déficientes est-il durable? Par exemple, on sait que l'impulsivité a des effets négatifs dans la performance de l'élève au niveau de l'input et de l'output. Si, grâce à des techniques précises de médiation, l'élève parvient à contrôler son impulsivité, il est possible qu'il puisse appliquer cette capacité à une diversité de tâches; la permanence suscite alors la généralisation et la transformabilité. Ces trois qualités des fonctions nouvellement acquises - leur permanence, leur généralisation et leur transformabilité - représentent la flexibilité de l'expérience humaine directement responsable de la modifiabilité (Feuerstein, 1987:47).

3) Nature et quantité de l'intervention pour susciter le changement

L'indépendance progressive de l'élève par rapport à l'interaction de médiation se manifeste par une diminution de la quantité et un changement dans le type de médiation requise, soit pour permettre au sujet de produire une réponse particulière, soit pour effectuer un changement dans ses stratégies cognitives.

Le degré d'indépendance de l'élève peut être déterminé précisément en situant les interventions de médiation sur une échelle de 1 à 4, quatre représentant le maximum de

médiation et un étant le minimum. Une hiérarchie d'interventions de médiation peut être établie pour ensuite être appliquée à différentes tâches; cette grille permet de définir plus facilement la nature de la médiation nécessaire à l'atteinte d'un résultat spécifique (p. 48). Le tableau suivant illustre une telle grille.

Tableau 5.1

4 action commune "main sur main"	3 démonstration "exemple"	2 incitation "indice"	1 consigne

L'interprétation des résultats vient pour ainsi dire clore la phase de l'évaluation proprement dite. Mais avant d'explorer l'étape suivante, celle du suivi (plan d'intervention personnalisé) qui devra être défini pour garantir l'impact de l'évaluation, il importe de s'arrêter aux considérations à apporter spécifiquement à l'élève sourd.

Le lecteur n'a pas été sans remarquer qu'au cours des deux derniers chapitres il n'a pas été directement question de l'élève sourd. Ceci se justifie par le fait que l'apprenant sourd, tout en étant différent par certains aspects de son apprentissage, présente de nombreux points communs avec tout apprenant, de sorte que la démarche d'évaluation proposée dans ce chapitre (approche qui s'inspire des théories et des modèles de Feuerstein et de Audy) apparaît particulièrement appropriée à l'étude de la situation scolaire de l'élève sous-performant, qu'il soit entendant ou sourd. En effet, cette approche présente les avantages suivants : a) elle indique de nombreuses pistes quant aux objectifs de programmation à poursuivre, b) elle vise à ce que l'élève lui-même reconnaisse, apprenne à gérer, et donc s'approprie en les utilisant, ses habiletés cognitives personnelles, essentielles à son apprentissage, c) elle suppose que les progrès dans les apprentissages tant au niveau quantitatif que qualitatif est d'abord et avant tout fonction de la qualité et de l'efficience de la médiation, d) enfin, elle incite à aller bien au-delà de la performance actuelle de

l'élève, celle-ci marquant le point de départ de l'intervention tout en faisant ressortir l'urgence d'une médiation appropriée.

Cependant, afin d'optimiser l'impact du plan d'intervention personnalisé, nous ne pouvons ignorer certaines particularités de l'élève sourd. Le chapitre 6 vise donc à apporter cet éclairage d'appoint afin de nous permettre d'être plus précis et ce, tout particulièrement au niveau de nos modalités d'interventions pédagogiques.

Chapitre 6

CONSIDÉRATIONS SPÉCIFIQUES À L'ÉVALUATION DE L'ÉLÈVE SOURD

Alors que l'évaluation dynamique nous permet de cerner les objectifs de l'enseignement subséquent au niveau du contenu (programmes) et des habiletés à développer (opérations mentales) ou à utiliser (stratégies de résolution de problèmes), il reste à préciser le comment de cet enseignement, à savoir les stratégies pédagogiques à privilégier, le matériel didactique à utiliser, voire les cours à choisir ou auxquels accorder la priorité, compte tenu des forces de l'élève et des lacunes à combler.

Afin de parvenir à un choix judicieux de ces moyens pédagogiques, il m'apparaît crucial d'approfondir notre connaissance de l'élève sourd et de son style cognitif particulier. Autrement dit, il me semble primordial de répondre d'une façon exhaustive aux questions suivantes :

- Comment l'enfant sourd apprend-il, quelles sont ses façons propres ou particulières d'apprendre?
- Dans quel genre de cours (domaines des programmes) se retrouve-t-il le plus à l'aise? Par ailleurs, lesquels présentent le plus de difficultés?
- Quelles sont ses forces spécifiques afin que nous puissions utiliser celles-ci pour pallier ses faiblesses?
- Quelles sont les particularités de l'apprentissage visuel versus l'apprentissage auditif?

Ce sont les réponses à ces questions qui guideront l'élaboration de l'approche pédagogique appropriée à la dynamique et aux besoins particuliers de l'élève sourd ainsi que les stratégies d'enseignement et les outils didactiques s'y rattachant. Un tel plan pédagogique élaboré à partir des caractéristiques de l'élève risque fort d'enclencher un processus d'apprentissage favorisant le succès de l'élève, élément essentiel de sa motivation.

Le modèle de Luria s'est avéré particulièrement utile dans cette partie de la recherche où il est moins question d'évaluation que de suivi à l'évaluation. Ce modèle théorique distingue deux façons différentes de traiter l'information, l'une simultanée, l'autre séquentielle, cette information pouvant être soit verbale, soit non verbale. Das et ses collègues en donnent la description suivante :

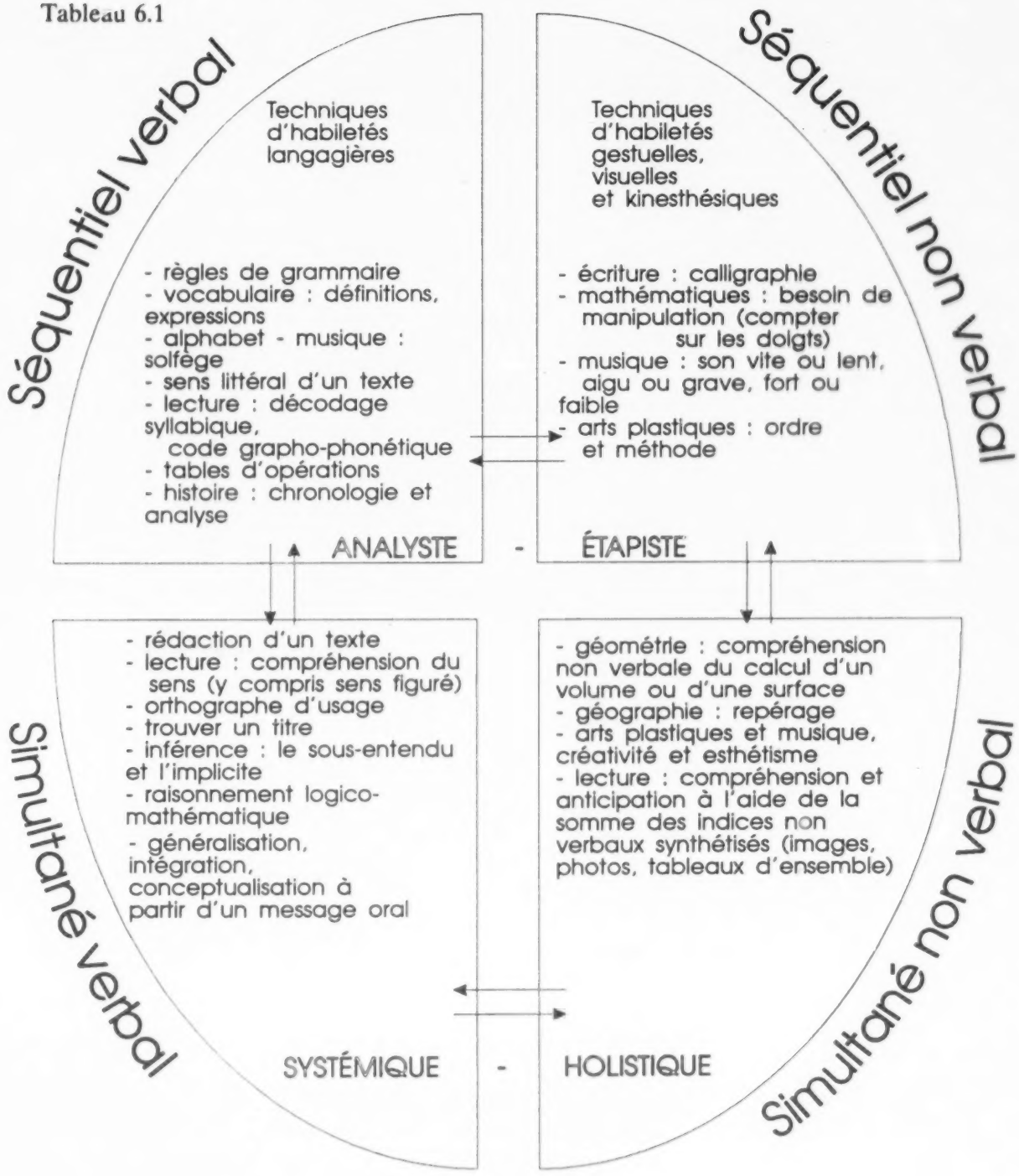
> "Simultaneous and successive processing are two modes of coding or information integration. Simultaneous processing involves the formation of a code that is quasispatial in nature, having the characteristic that all parts are immediately surveyable. The code can operate on verbal as well as nonverbal information. Successive processing involves the formation of a code that is temporal in nature. It is accessible only in a linear way. Like simultaneous processing, successive coding can be used to analyze and synthesize verbal and nonverbal information, as well as information from any modality (such as visual and kinaesthetic in addition to auditory). According to Luria (1966), simultaneous processing is linked to the occipital and parietal areas of the cortex, successive processing to the frontal and temporal areas." (Snart, F., 1985:1)

C'est vraiment dans son application au domaine scolaire que cette théorie devient des plus utiles sur le plan pédagogique. Ce modèle identifie alors des savoirs et des tâches scolaires où prime l'un ou l'autre de ces deux modes d'appréhension et d'organisation perceptuelle. Les tableaux 6.1 et 6.2 résultent d'une telle application.

Enfin, ce modèle apporte un éclairage particulièrement utile quand il est appliqué à l'apprentissage de l'élève sourd. Il permet d'organiser, d'intégrer dans un ensemble et d'établir des liens entre les constats, les observations ou les données recueillies auprès d'élèves sourds et de la culture sourde. Ce faisant, il aide à préciser et à décrire les particularités de l'apprentissage de l'élève sourd et fournit ainsi de nombreux éléments de réponse aux questions posées ultérieurement.

La présente section reprend donc le modèle théorique de Luria tel qu'appliqué d'abord à la pédagogie en général par Janine Flessas et, de là, à l'éducation des élèves

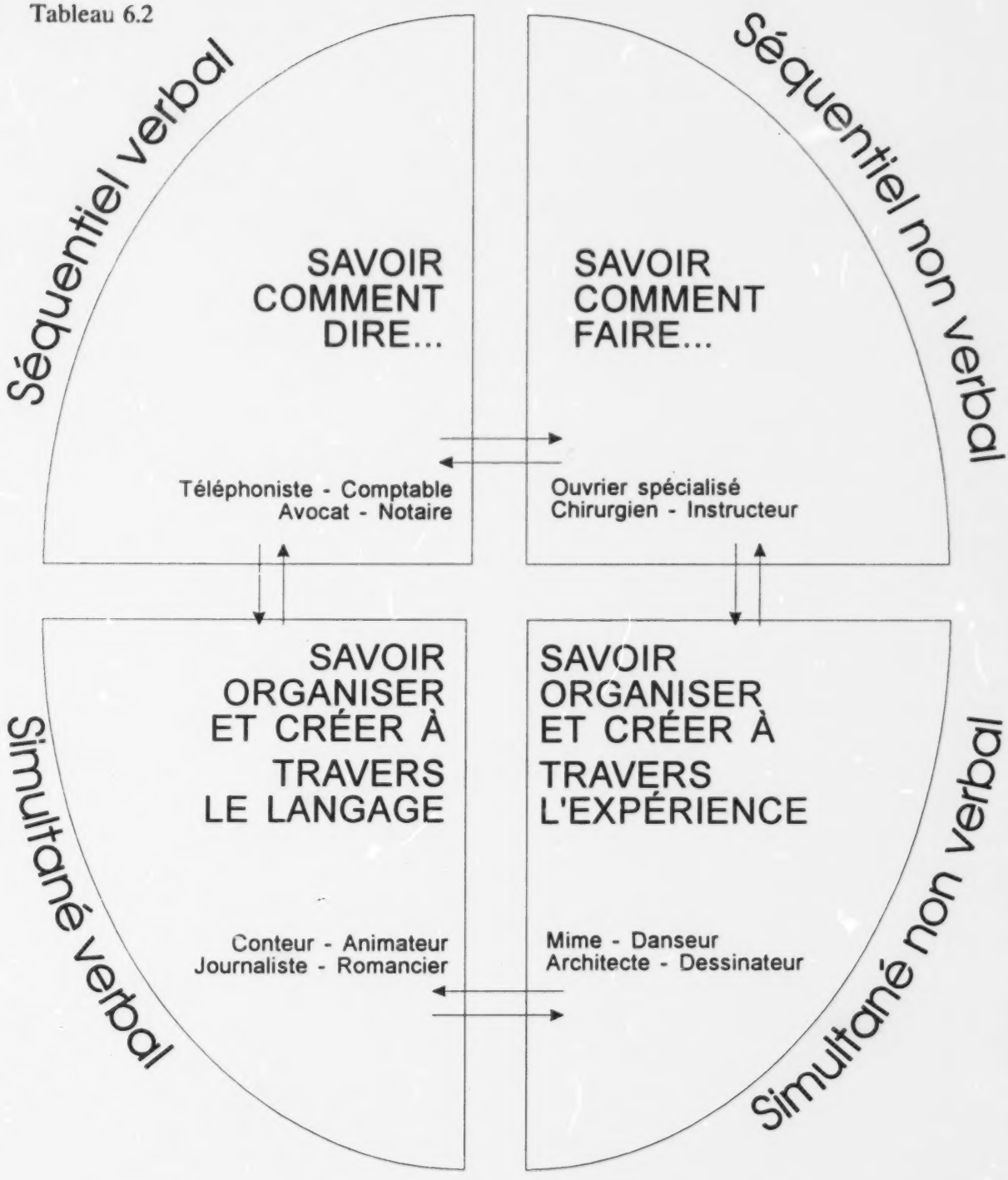
Tableau 6.1



© JANINE FLESSAS, 1989
Psychologue

BEST COPY AVAILABLE

Tableau 6.2



© JANINE FLESSAS, 1989
Psychologue

sourds par Mariette Hillion et Martine Deslongchamps[1]. D'abord pour chacun des quadrants nous nous arrêterons à quatre éléments : un tableau donnant un aperçu général du contenu de ce quadrant; la situation de l'élève sourd par rapport à ce quadrant, c'est-à-dire ses forces et ses faiblesses; les causes de ces lacunes; les implications pédagogiques, c'est-à-dire les interventions éducationnelles susceptibles d'éviter ou de pallier ces lacunes. Finalement, comme conclusion, une considération de l'ensemble des quadrants permettra de dégager une démarche pédagogique équilibrée et adaptée aux besoins spécifiques de l'élève sourd.

6.1 QUADRANT 1 : LE SÉQUENTIEL VERBAL

SÉQUENTIEL VERBAL

OU SAVOIR COMMENT DIRE...

Permet d'apprendre par coeur l'alphabet, les mois de l'année, les tables d'opérations et de retenir les numéros de téléphone et les messages qui nous sont donnés oralement.

1er niveau	Nécessite la connaissance d'un vocabulaire précis et la capacité d'exprimer clairement ses idées.
2e niveau	Amène le sujet à avoir du plaisir dans l'utilisation du langage, plaisir qui lui donne accès à une pensée logique, à l'abstraction et à la catégorisation.

Se développe en écoutant parler autour de soi, en lisant, en consultant le dictionnaire et en prenant plaisir à une bonne diction.

[1] Le texte de ce chapitre s'inspire en grande partie de notes prises à l'occasion d'un stage de perfectionnement où Mariette Hillion et Martine Deslongchamps étaient les personnes-ressources invitées.

6.1.1 Possibilité pour les personnes sourdes d'utiliser ce quadrant

Certains sourds signants utilisent ce quadrant et accèdent même au niveau 2; en grande majorité, ces personnes ont appris les signes dès leur enfance; leur jeunesse passée en pensionnat leur a alors donné accès à une communauté linguistique forte et riche dont elles sont fières. Leur registre de langage est aussi élevé dans la langue des signes qu'en français. Elles ont développé la capacité de réfléchir sur la langue et elles éprouvent du plaisir à s'exprimer en signes et à s'adonner à des jeux de mots-signes. Elles sont dynamiques et fières de leur culture et sont au coeur de leur communauté.

En général cependant, les sourds, et plus particulièrement les sourds oralistes, n'accèdent pas au 2e niveau de ce quadrant. Leur connaissance très limitée de la langue orale leur permet au plus de communiquer d'une façon technique et assez superficielle dans la vie de tous les jours. Leur vocabulaire est restreint et de nombreuses erreurs syntaxiques et structurales se retrouvent dans leur discours. Le manque de fluidité et de précision de leur langage est évident. Il est facile de s'imaginer que pour eux l'utilisation du langage comme outil de communication demeure ardue et donc dépourvue de satisfaction et de plaisir.

6.1.2 Les raisons de ces faiblesses

1° Absence de modèles

La surdité soulève une problématique unique lorsque ces enfants sont nés de parents entendants : leur langue naturelle, qui exigerait un mode d'accès visuel, n'est pas la langue de leurs parents. Comme nous l'avons déjà dit, à moins d'un choix précoce et d'un effort concerté de la famille pour apprendre cette langue et pour établir des liens avec des adultes sourds qui maîtrisent la langue des signes, l'enfant se retrouve dans un vide quasi total au niveau langagier.

2° Manque d'outil langagier pour accéder au 2e niveau

Au cours de la scolarisation des élèves sourds, beaucoup d'efforts sont encore consacrés à l'amélioration de la forme, du contenant du discours (articulation, intonation, rythme) au détriment de la qualité du contenu (idées, organisation des idées, articulation du discours).

Leurs acquis langagiers rudimentaires ne constituent pas une base apte à permettre l'accès au 2e niveau de ce quadrant, niveau où le langage permet d'accéder aux concepts abstraits, aux opérations mentales propres à l'humain : les mots oraux ou signés donnent alors cours à l'image mentale non plus réduite ou limitée à l'ici-et-maintenant mais permettant plutôt de généraliser, de conceptualiser, de catégoriser, donc de franchir mentalement les limites du temps et de l'espace. La réflexion sur le sens des mots suscite à son tour d'autres idées devenant ainsi la source de la pensée créatrice. Une fois acquise, cette capacité de vision et de réflexion sans frontières, cette capacité de nommer et d'organiser sa pensée, instaure chez la personne une nouvelle conscience de ses propres ressources lui permettant ainsi de mieux développer sa puissance d'être et d'agir. L'enfant sourd, né dans une culture entendante, atteint rarement ce niveau d'abstraction du discours par défaut de médiation adaptée.

3° Faiblesse de la lecture et de l'écrit

La lecture et l'écrit constituent les moyens privilégiés d'accéder à ce 2e niveau puisque la lecture favorise l'enrichissement du vocabulaire et permet également d'entrer en contact avec l'auteur qui peut ainsi devenir un modèle : quel message l'auteur veut-il communiquer? comment organise-t-il ses idées? quelles stratégies utilise-t-il pour entrer en communication avec le lecteur et soutenir l'intérêt? etc. L'écrit, de son côté, repose sur l'analyse, l'organisation de sa pensée, la recherche du mot précis qui rend l'idée claire et articulée. Il en découle que c'est d'abord en lisant et en écrivant que l'on apprend à réfléchir, à raisonner, à acquérir un vocabulaire à la fois riche et précis.

Or, nous savons trop bien à quel point la vaste majorité des personnes sourdes accusent une faiblesse marquée dans ces deux domaines. Nous nous retrouvons ici confrontés à un véritable cercle vicieux : faiblesse linguistique pouvant aller jusqu'à l'absence de langage --→ grande difficulté en lecture --→ incapacité à l'écrit--→ et le cycle recommence...

4° Caractéristiques de la langue des signes

La langue des signes contient certains éléments d'icônicité qui peuvent gêner les processus mentaux tels la comparaison et la généralisation. De plus, certains mots-signes permettant d'exprimer ces concepts sont tout simplement absents du lexique. Une deuxième faiblesse tient au fait qu'elle est souvent utilisée sans rigueur alternant entre la LSQ, le mime, le français signé tout en incorporant quelques signes du American Sign Language (ASL).

6.1.3 Comment remédier à la situation

Il est urgent :

- d'offrir aux enfants sourds un modèle linguistique compétent c'est-à-dire d'une personne sourde connaissant bien sa langue,
- d'accorder à la langue des signes un statut de langue officielle,
- d'assurer aux enfants une pratique constante en faisant en sorte que tous ceux et celles appelés à intervenir auprès de l'enfant sourd connaissent cette langue, l'utilisent correctement et aisément, et la respectent,
- de redonner la valeur aux mains comme outils d'expression et d'enrichissement de la langue et de la pensée.

Voici quelques stratégies de stimulation de la pensée :

- Présentation d'images enrichies ou de tableaux[2] aboutissant aux concepts (généralisation) afin de contrecarrer l'icônicité. Par exemple, au lieu de présenter l'image d'un triangle, présenter plutôt l'illustration de plusieurs triangles différents, distribués différemment dans l'espace; au lieu de présenter un mois de l'année, présenter un calendrier où l'on retrouve tous les mois.

- Utiliser les présentations, les débats, les charades, en signes, dans le but de développer la réflexion et le raisonnement. L'élève doit alors répondre à des questions telles que : comment vais-je convaincre, comment préparer cet exposé, comment dois-je organiser mes idées, etc. L'utilisation de vidéo peut être très pertinente lors de ces activités.

- Amener l'élève sourd à continuellement passer de l'image aux mots et des mots à l'image. Les sourds ont en général beaucoup d'images mais, faute d'avoir été mises en mots et d'avoir été organisées, elles se retrouvent dans un état plutôt chaotique perdant ainsi leur pleine valeur conceptuelle.

- Il est urgent de leur permettre un accès plus aisé à la lecture. Pour ce faire, une approche dynamique de la lecture apparaît essentielle; d'où une lecture axée sur la recherche de sens, où on anticipe en formulant des hypothèses, où on imagine en se servant du contexte et de mises en situation pour saisir le sens, et où on acquiert des techniques de rapidité.

---

[2] Il s'agit ici de présenter des images qui ont du sens, ne serait-ce que par leur mise en contexte ou en relation, de sorte que le concept émerge facilement. Il est important de garder à l'esprit que, si l'image (graphique, illustration, tableau) pour l'entendant ne vient que soutenir ou compléter la compréhension auditive, elle constitue, dans le cas de l'élève sourd, une source première d'information. Aussi l'image doit-elle, par sa nature et sa qualité, permettre un accès juste et facile à l'information.

6.2 QUADRANT 2 : LE SÉQUENTIEL NON VERBAL

SÉQUENTIEL NON VERBAL

OU SAVOIR COMMENT FAIRE...

Permet d'apprendre par coeur l'ordre des étapes requises pour exécuter une tâche, un enchaînement de mouvements, un morceau de musique.

1er niveau	Nécessite une compétence suffisante en motricité fine et globale pour contrôler adéquatement ses gestes. Amène le sujet à avoir du plaisir dans la maîtrise de l'instrument.
2e niveau	Nécessite la capacité de décomposer mentalement la séquence d'images qui accompagnent le déroulement d'une action, ce qui permet d'expliquer à autrui comment réaliser celle-ci.

Se développe à travers l'observation des gens qui agissent autour de nous et à travers la pratique de l'instrument.

6.2.1 Possibilité pour les personnes sourdes d'utiliser ce quadrant

Pour les personnes sourdes, ce quadrant est intact puisque la parole n'intervient pas. De plus, les observations démontrent qu'elles réussissent bien au 1er niveau de ce quadrant et qu'avec un enseignement approprié elles pourraient également accéder au 2e niveau.

Le 1er niveau de ce quadrant porte sur le savoir-faire; il comporte donc la répétition de gestes observés, le respect de l'ordre des étapes ainsi que le respect du rythme de l'action. La maîtrise des différents sports (où on agit avec le corps) comme des métiers (où on agit sur la matière) constitue le champ privilégié d'application de ce 2e quadrant. La personne sourde se retrouve à l'aise dans les sports d'autant plus que les activités sportives font partie de sa culture et de sa vie sociale : à preuve, les jeux olympiques internationaux pour sourds, les tournois interprovinciaux de hockey et de hockey-balle, etc. De manière

analogue, les évaluations effectuées auprès des étudiants sourds préalables à l'exercice d'un métier, démontrent leurs très grandes habiletés tant manuelles que séquentielles. Leurs résultats dépassent tous la moyenne des normes pour les catégories de travail manuel, c'est-à-dire le niveau requis d'habiletés.

Si les sourds parviennent aisément à effectuer toute une gamme d'actions séquentielles leur permettant d'atteindre la réalisation désirée, ils ont pourtant du mal à en expliquer le processus. Pour réussir à expliquer (ou à enseigner) ce que l'on réussit pourtant à bien faire, il est nécessaire au préalable de prendre un recul par rapport à sa propre démarche et d'effectuer le processus mental suivant :

1) analyser l'action globale afin de la décomposer en ses éléments constitutifs,
2) situer ces éléments dans un ordre séquentiel,
3) évoquer des images mentales pour chacun,
4) conceptualiser chacun de ces éléments en mettant des mots (verbaux ou signés) sur ces images,
5) exprimer l'explication dans une séquence signée ou verbale accompagnée ou non par la démonstration, qui sert maintenant à appuyer ou à compléter l'explication plutôt que d'en tenir lieu.

Au lieu d'expliquer, les sourds seront plutôt portés à inviter d'abord l'autre à les regarder faire et ensuite à les imiter, ou encore ils mimeront l'action. Ces difficultés se généralisent dans l'enseignement de leur langue. Même si leur performance est supérieure et qu'ils utilisent la LSQ pour communiquer avec une aisance remarquable, faute de médiation pour dépasser la pratique et l'utilisation, ils éprouvent des difficultés à l'enseigner. Dans ce quadrant, c'est donc au 2^{e} niveau, celui de l'explication, que les sourds rencontrent des limites.

6.2.2 Les raisons de ces faiblesses

Une part de ces faiblesses est attribuable aux limites physiques de la mémoire visuelle : d'une part, c'est le propre de la mémoire visuelle de retenir le tout ou l'ensemble mais pas les détails ni les parties; d'autre part, en l'absence de sens, la mémoire visuelle s'estompe très vite, plus rapidement par exemple que la mémoire auditive.

Un manque d'entraînement à expliquer en signes ce qu'ils vont faire ou ce qu'ils ont fait constitue une autre cause de ces faiblesses, d'autant plus qu'avec des entendants ils vont utiliser le mime plutôt que les signes. Dans l'enseignement aux sourds, il faut d'abord faire intervenir une image mentale de l'action avant de procéder, mais ceci se fait très peu. De plus, il est rare qu'on leur demande d'analyser en séquences ou d'analyser leur langue.

6.2.3 Comment remédier à la situation

Il s'agit d'abord de reconnaître les acquis des personnes sourdes dans ce domaine; avec un enseignement approprié, ils pourraient facilement franchir l'obstacle du 2^{e} niveau et devenir de bons entraîneurs, de bons professeurs.

Il est important dans l'enseignement aux élèves sourds d'insister sur des apprentissages pratiques et de les inciter à analyser et à verbaliser à partir de ce qu'ils font. Il en découle qu'ils devraient être exposés quand ils sont beaucoup plus jeunes à des ateliers ou métiers non pas pour les y cantonner mais pour les aider à développer le séquentiel non verbal pour ensuite passer au séquentiel verbal. L'utilisation de l'ordinateur peut également être un excellent moyen de développer la vivacité, la précision, le suivi des règles et la rigueur séquentielle. En partant ainsi d'une base séquentielle non verbale où ils se sentent bien, où ils comprennent bien, où ils réussissent, ils pourront plus facilement procéder à l'analyse et à l'explication de leur action, à la généralisation ou au transfert à d'autres domaines et surtout ils seront plus motivés à le faire.

Enfin, rappelons-nous que même si la langue des signes est globale, elle s'exprime d'une façon séquentielle. Si on exigeait des élèves sourds qu'ils parlent correctement leur langue tout en leur demandant d'expliquer les pourquoi (et non seulement les comment), tout en les amenant à découvrir les règles et les structures, ils en viendraient vite à composer avec le 2e niveau.

6.3 QUADRANT 3 : LE SIMULTANÉ NON VERBAL

SIMULTANÉ NON VERBAL

OU SAVOIR ORGANISER ET CRÉER À TRAVERS L'EXPÉRIENCE...

Permet de s'organiser dans l'espace, de structurer son environnement au niveau d'activités constructives et/ou créatrices.

1er niveau	Nécessite la capacité de percevoir et de ressentir les situations dans leur ensemble, en intégrant la disposition spatiale des choses et des êtres, les formes, les couleurs, l'atmosphère générale et les émotions.
2e niveau	Amène le sujet à prendre conscience de sa richesse intérieure et à libérer son potentiel de créativité et d'originalité.

Se développe par l'exposition à des stimulations riches et variées, par la conquête de son autonomie psychique et la découverte de son individualité.

6.3.1 Possibilité pour les personnes sourdes

Le 3e quadrant est celui où se retrouve la majorité des sourds si l'on se fie aux observations ainsi qu'aux tests de performance non verbale : ils y démontrent leur capacité de comprendre, d'analyser et de s'organiser à partir d'un matériel visuel et concret.

Le 1er niveau de ce quadrant concerne davantage le ressenti, l'imagination et l'expression. En général, parce que les personnes sourdes saisissent, ressentent des perceptions visuelles, vibratoires, énergétiques particulièrement fortes, leur habileté à l'interprétation des gestes, de l'expression faciale, du tonus, les met en contact avec les émotions des autres. Leur excellent sens d'observation les rend particulièrement sensibles à l'apparence extérieure et elles dépistent rapidement les anomalies, les éléments manquants d'une scène. Elles saisissent vite le sens suggéré par un schéma, bien que celui-ci devienne source de confusion s'il n'est pas clair. Enfin, disons qu'elles sont douées d'une perception simultanée très intense.

Le 2e niveau de ce quadrant touche davantage à l'organisation, à l'utilisation et à la canalisation de tout ce potentiel de création à travers le non-verbal, qu'il s'agisse du mime, du théâtre, de la danse, du dessin, de la sculpture. Or, malgré leurs talents, malgré leur potentiel, les personnes sourdes ne percent pas dans le domaine artistique et arrivent encore moins à en faire une carrière. Pour elles, ce qui importe, par exemple dans la préparation d'une pièce de théâtre, c'est le déguisement, la force et la qualité d'expression, alors que l'aspect technique leur apparaît secondaire. Leur manque de connaissance technique ainsi que le peu d'importance accordé à cet aspect les cantonnent au niveau amateur plutôt que professionnel.

6.3.2 Les raisons de ces faiblesses

Le monde de l'éducation considère que le mode d'expression prioritaire pour les élèves sourds est l'expression orale et écrite; il en découle qu'au cours de toute leur scolarité l'enseignement est exclusivement centré sur l'apprentissage du français. Par ailleurs, les autres modes d'expression tels que les arts ne sont ni valorisés, ni encouragés, ni stimulés, ni vus comme rentables alors que ces élèves y excellent. De plus, la communauté sourde n'a pas accès aux formes d'arts des entendants.

6.3.3 Comment remédier à la situation

Accorder, dans l'enseignement scolaire, une place plus importante ou à tout le moins équivalente aux modes non verbaux d'expression, à savoir au mime, au théâtre, à la sculpture, aux arts graphiques.

- Enseigner les techniques des arts par l'entremise du mode d'apprentissage séquentiel non verbal.

- Favoriser un meilleur contact des sourds à la vie artistique de la culture entendante.

- Ouvrir la culture sourde à la culture entendante et vice versa en suscitant la curiosité et la créativité des enfants et des adultes.

6.4 QUADRANT 4 : LE SIMULTANÉ VERBAL

SIMULTANÉ VERBAL

OU SAVOIR ORGANISER ET CRÉER À TRAVERS LE LANGAGE...

Permet d'être sensible aux images, aux métaphores, aux émotions que véhicule un message oral ou écrit.

1er niveau	Nécessite la capacité de transformer les mots de la langue en images mentales évocatrices de scènes colorées et vivantes où le sujet fait entrer son expérience de vie et sa richesse imaginative.
2e niveau	Amène le sujet à créer des images mentales "abstraites", images conçues à partir d'une synthèse d'expériences concrètes et facilitant la résolution de problèmes raisonnés.

Se développe en écoutant des contes et récits fantastiques, en inventant ses propres histoires, en consultant encyclopédies et revues illustrées et en prenant plaisir à enrichir son vocabulaire de l'imagerie visuelle correspondante.

6.4.1 Possibilité pour les personnes sourdes

Les personnes sourdes se retrouvent à l'aise au 1er niveau de ce quadrant. Elles sont capables de saisir l'atmosphère, l'ambiance, l'émotion à travers l'évocation signée, une gravure, une scène, un film. Elles possèdent également la capacité d'exprimer par le langage signé les scènes et les images qui leur apparaissent clairement à l'esprit.

Comme pour les autres quadrants, elles éprouvent beaucoup plus de difficulté à franchir le 2e niveau. Il leur est difficile d'évoquer des images mentales abstraites, des concepts visuels tels que les mathématiques, les locutions de lieu et les comparaisons. La résolution de problèmes mathématiques leur pose des difficultés d'autant plus marquées que leur faiblesse en lecture vient ici s'ajouter à la difficulté d'évoquer une image mentale résultant de la synthèse d'expériences concrètes, ce qui les amène à plafonner bien en deçà de leur potentiel.

6.4.2 Les raisons de ces faiblesses

La langue des signes, telle qu'elle est utilisée actuellement - limitée à la communication de tous les jours - et transmise en l'absence de réflexion sur la langue, ne favorise pas le passage à l'abstraction, aux concepts. De plus, les expériences auxquelles les personnes sourdes sont exposées accusent des faiblesses notables tant au point de vue de leur variété ou étendue que de leur qualité.

6.4.3 Comment remédier à la situation

Il faudrait favoriser chez la personne sourde sa participation dans des expériences enrichissantes et variées. Il nous apparaît en effet que plus ses expériences seront riches, plus son monde va être habité d'images intérieures pertinentes et pleines de sens, plus il sera facile d'y lier les mots-signes et les concepts.

Pour que le langage devienne porteur d'images, il faut également enseigner les stratégies reliées aux différentes phases (input, élaboration, output) de la résolution d'un problème. Une partie importante du travail est de s'assurer que l'étudiant comprenne bien le problème. La mise en scène, le mime et l'évocation de la situation par des signes constituent autant de moyens susceptibles de favoriser cette compréhension.

En lecture, il faudrait inciter à la recherche du sens global. De plus, il faudrait appuyer sur l'importance de la lecture rapide; favoriser le développement de l'imaginaire par la lecture de récits fantastiques; exploiter les encyclopédies et les revues dont les illustrations sont de nature à enrichir le répertoire intérieur d'images mentales.

6.5 SYNTHÈSE

6.5.1 Constats d'ordre général

Il apparaît clairement que les sourds réussissent beaucoup mieux dans les quadrants 2 et 3, non verbaux, alors qu'il leur est beaucoup plus difficile de réussir au quadrant 1, verbal et séquentiel. Or, il s'avère que l'école fonde la majeure partie de l'enseignement sur ce quadrant en ignorance flagrante du style cognitif de l'élève sourd[3]; ce non-respect explique les problèmes d'acquisition d'une langue mais aussi l'ensemble des difficultés d'apprentissage de l'élève sourd.

Nous pouvons également conclure que, si les élèves sourds se débrouillent relativement bien au 1er niveau des différents quadrants, ils se retrouvent par contre presque toujours en difficulté au 2e. L'accès à ce niveau n'est possible que par l'utilisation et

[3] D'autres modèles tels le 4 Mat font également ressortir le fait que souvent l'enseignement ne respecte pas le style d'apprentissage et/ou le style cognitif de nombre d'élèves.

l'intégration des habiletés requises dans l'ensemble des quadrants, ce qui donne lieu à une sorte de synergie permettant d'atteindre ce degré de fonctionnement supérieur.

6.5.2 Causes

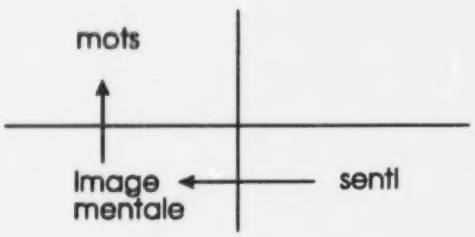
Trois causes semblent résumer les fondements de ces difficultés :

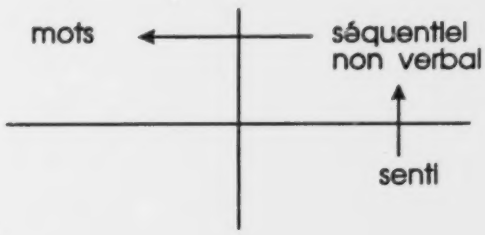
- l'absence de modèles de communication qui ne permet pas d'en arriver à un registre langagier plus élevé,
- un enseignement qui ignore les forces de ces élèves, telles celles du quadrant 3,
- une médiation inefficace du processus d'apprentissage qui prévient toute généralisation des acquis; à moins d'interventions adéquates, ils peuvent donc rester bloqués à un quadrant.

6.5.3 Implications pédagogiques

Il importe d'enseigner aux élèves sourds des stratégies permettant de passer d'un quadrant à un autre et, ainsi, de réaliser cette éclectique : par exemple, senti → image → mots, soit à partir du senti passer à l'image et l'exprimer en mots. Il s'agit donc d'élaborer beaucoup d'exercices et de stratégies afin de montrer comment faire ce passage du concret ou de l'immédiat au semi-concret et à l'image mentale, pour finalement en arriver à l'abstrait, c'est-à-dire au mot.

Il faudrait partir du quadrant privilégié ou préféré, c'est-à-dire de l'acquis et des forces, pour passer au quadrant adjacent afin d'atteindre le quadrant à développer. Il est important de ne pas procéder en diagonal; l'écart à franchir et donc la difficulté serait alors double.





En établissant des liens entre le modèle de Luria et les observations réalisées auprès des apprenants sourds comme de la culture sourde, ce chapitre permet, en quelque sorte, d'anticiper un profil-type du style cognitif de l'élève sourd. Il contribue, de ce fait, à clarifier la démarche d'apprentissage qui lui est propre, tout en faisant ressortir des pistes importantes en vue d'établir un plan pédagogique personnalisé, objet du prochain chapitre.

Chapitre 7

PLAN D'INTERVENTION PERSONNALISÉ

Comme nous l'avons déjà dit, l'évaluation ne sera profitable à l'élève que dans la mesure où elle suscitera certains changements fondamentaux interreliés : 1) changements au niveau de l'intervention pédagogique afin que, mieux adaptée aux besoins de l'élève, elle lui permette de développer son potentiel ou d'accéder au plein épanouissement de celui-ci; 2) changements également dans le regard posé sur cet enfant, soit un regard englobant toutes les dimensions de sa réalité personnelle, prenant en considération d'abord ses forces, ses acquis et son potentiel de croissance, et capable d'imaginer l'*en devenir* de l'enfant; 3) changements enfin dans le partage des responsabilités afin de passer de la tolérance, de l'acceptation passive et d'un sentiment d'impuissance à une mobilisation concertée des ressources humaines et matérielles auprès de l'élève et avec lui. Le degré et la nature de cet investissement personnel de la part des intervenants reposent en grande partie sur la prise de conscience de leurs capacités d'aider et d'appuyer l'enfant dans sa démarche personnelle d'apprentissage et de croissance.

Le plan d'intervention personnalisé poursuit précisément comme but de déclencher un tel processus de changement; il constitue ainsi la phase initiale de la mise en oeuvre de l'évaluation de l'élève. Son importance justifie une analyse détaillée de sa nature, de ses fonctions comme de ses étapes et, enfin, de la rencontre où ce plan est présenté, discuté et accepté.

7.1 NATURE DU PLAN D'INTERVENTION PERSONNALISÉ

Le plan d'intervention personnalisé constitue un outil dont se dote tout intervenant, y compris les parents, pour orienter son action auprès de l'enfant. D'abord et avant tout une démarche pour connaître l'élève et aviser des mesures éducatives qui lui sont appropriées, le plan d'intervention personnalisé nécessite la participation et les échanges d'informations entre les intervenants scolaires, le milieu familial et l'élève. Il peut devenir

un plan d'action précieux à condition que la logique de son élaboration soit respectée et que son implantation et sa révision soient assurées.

L'ensemble de la démarche permet d'expliquer le niveau de performance de l'élève au moment où il fait l'objet d'une mesure d'aide; de préciser les objectifs éducatifs et personnels à atteindre; de démontrer le type d'interventions prévues pour atteindre ces objectifs; de déterminer le contenu et le format des évaluations formatives qui serviront à vérifier les progrès de l'élève et à réajuster les interventions, le cas échéant.

Le tableau 7.1, préparé par André Bourassa, conseiller pédagogique à la Commission des écoles catholiques de Montréal, permet de visualiser les diverses étapes d'une telle démarche. La section 7.3 en présentera les détails, mais auparavant il importe d'en saisir davantage les enjeux.

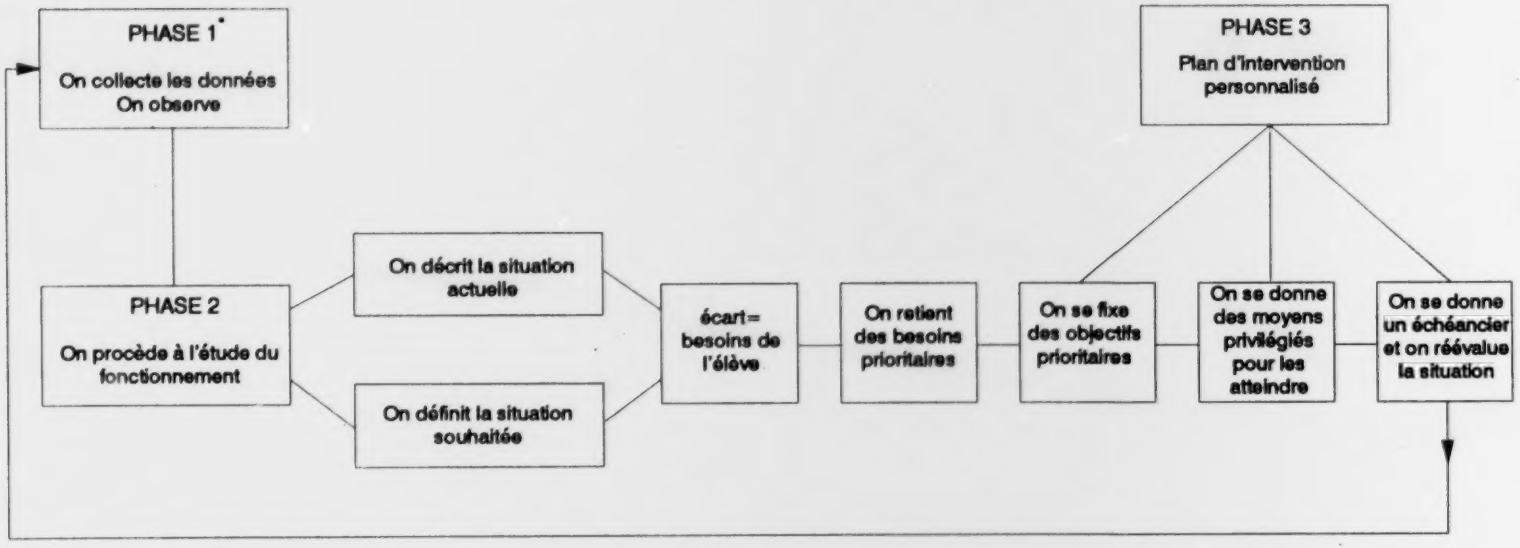
7.2 LES FONCTIONS DU PLAN D'INTERVENTION PERSONNALISÉ

L'importance du plan d'intervention est considérable. Il vise à offrir toutes les garanties suivantes :

- une intervention éducative adaptée aux besoins de l'enfant;
- un cadre et un soutien à l'intervention du personnel scolaire;
- une concertation et un partage des responsabilités entre les intervenants, y compris les parents;
- un classement éclairé, c'est-à-dire fait à partir des besoins de l'enfant et non pas à partir de contingences administratives;
- une gestion des ressources humaines et matérielles nécessaires;
- une communication entre l'équipe scolaire et les parents; tous travaillent à partir des mêmes informations. De plus, lors des échanges, le langage tend à devenir uniforme et donc accessible à tous;
- une place véritable aux parents dans la dispensation des services scolaires. Le parent n'est plus seulement celui qu'on informe de ce qui arrive à son enfant; il devient

Tableau 7.1

ÉTAPES POUR LA RÉALISATION D'UN PLAN D'INTERVENTION PERSONNALISÉ



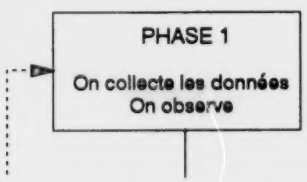
André Bourassa
Conseiller pédagogique
à l'adaptation scolaire
C.E.C.M.

celui qu'on consulte et avec qui il est important d'arriver à un consensus dans l'intervention.

7.3 LES ÉTAPES DU PLAN D'INTERVENTION PERSONNALISÉ

Le plan d'intervention personnalisé est la résultante d'une démarche commune des intervenants scolaires ainsi que des parents et de l'enfant. Chacune des principales phases présentées ici est essentielle à la réalisation de ce plan.

Phase 1 Collecte des données



Cette première phase comprend deux étapes : d'abord, celle de la signalisation; ensuite, celle de la collecte des données.

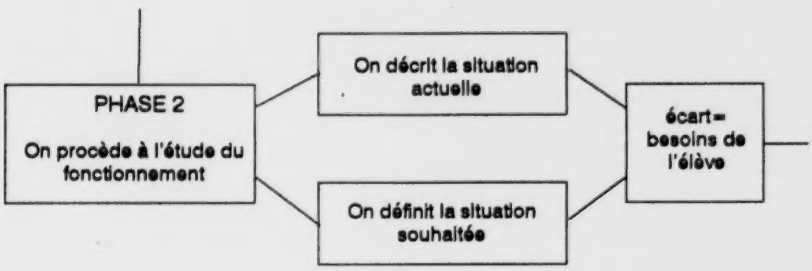
Phase 1.1 Signalisation

Il s'agit pour l'enseignant de rapporter à la direction de l'école les difficultés remarquées chez l'élève. Cette signalisation sera fondée sur un compte rendu d'observations directes; seuls les faits peuvent garantir une justesse de perception et, par la suite, une intervention adéquate.

Phase 1.2 Collecte

La cueillette des données s'effectue auprès des divers intervenants scolaires, des parents et de l'élève. Celle-ci a pour fonction de connaître l'élève et ce, dans le cadre du projet éducatif. La seule façon d'y arriver consiste à déterminer les besoins, les préoccupations et les ressources du milieu, et évaluer les forces, les faiblesses ainsi que le style d'apprentissage de l'élève.

Phase 2 Étude du fonctionnement



Cette phase s'avère cruciale puisqu'il s'agit de déterminer le contenu du programme ainsi que les modalités de son actualisation. Pour ce faire, l'équipe d'intervention doit effectuer une analyse d'écart entre les besoins identifiés par le milieu (collecte de données effectuée auprès des parents et du personnel enseignant) et ceux identifiés lors de l'évaluation de l'élève.

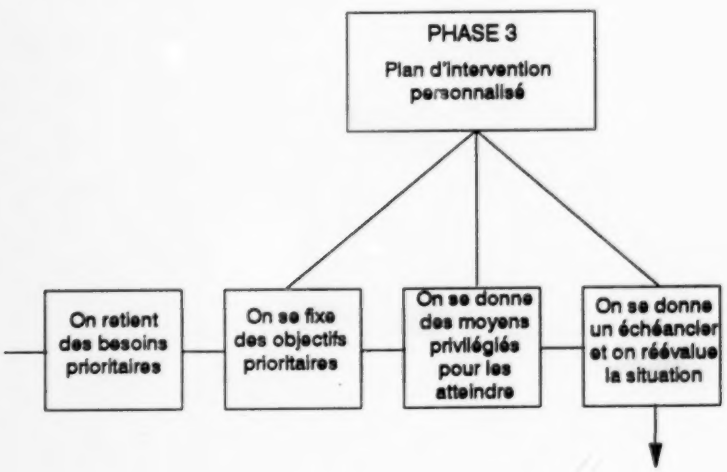
Trois questions devront alors être considérées. Dans un premier temps, on doit s'interroger sur le bilan fonctionnel dressé en cours d'évaluation. Rend-il compte adéquatement des forces et des faiblesses de l'élève? Exprime-t-il clairement où l'enfant en est rendu dans son développement cognitif et psycho-social? Le bilan fonctionnel donne-t-il un portrait global actuel de l'enfant, de ses acquis et de ses besoins en termes d'apprentissages? Et surtout, ce portrait constitue-t-il un outil efficace lorsqu'on veut élaborer des objectifs de travail avec l'enfant?

Dans un deuxième temps, on doit se demander si le bilan fonctionnel de l'enfant ainsi que le programme ou le placement proposés ont fait l'objet d'un partage d'informations entre l'équipe scolaire et les parents et surtout si ces derniers, en tant que premiers responsables de l'éducation de leur enfant, ont eu l'occasion d'agir à titre de partenaires dans les négociations concernant le plan d'action.

Dans un troisième temps, on doit vérifier s'il y a consensus entre les parents et l'équipe scolaire. Si tel n'était pas le cas, il s'avérerait fort difficile pour les personnes en cause de travailler les unes avec les autres. Rappelons ici que le plan d'intervention est d'abord et avant tout une démarche de concertation pour l'ensemble des personnes concernées.

Cette deuxième phase nous permet de déterminer les besoins réels de l'enfant à travers l'analyse d'écart entre la situation décrite par les parents et le milieu scolaire et celle observée en cours d'évaluation.

Phase 3 Plan d'intervention personnalisé



Phase 3.1 Besoins prioritaires

L'équipe scolaire et les parents déterminent alors les domaines où l'enfant a besoin d'aide, appelés "besoins prioritaires". Ils partent, pour ce faire, de son niveau de performance actuelle, considérant les acquis et les lacunes ainsi que la réalité propre de l'élève comme du milieu. Cette identification des besoins prioritaires sert de première étape dans le processus d'élaboration du plan d'intervention personnalisé. Suivront alors trois autres étapes, considérées comme parties intégrantes de cette troisième phase : 3.2, objectifs prioritaires; 3.3, moyens privilégiés; 3.4, échéancier.

Phase 3.2 Objectifs prioritaires

Pour définir ces objectifs, les dimensions suivantes sont prises en considération : les principales préoccupations et attentes des parents, les difficultés identifiées par le titulaire, les habiletés et les connaissances que l'élève doit obligatoirement acquérir en cours de scolarité. Ces diverses considérations permettent alors de spécifier les objectifs définis par de courts énoncés identifiant les actions à réaliser par l'enfant. Chaque objectif devra être exprimé en termes mesurables.

Phase 3.3 Moyens privilégiés

S'étant entendue sur les objectifs, l'équipe de travail identifie l'intervenant principal pour chacun; ces responsables font part à l'équipe des moyens concrets qu'ils comptent utiliser pour les atteindre : matériel scolaire, stratégies d'enseignement, contenu scolaire privilégié, etc. Cette étape est nécessairement un des principaux lieux de concertation entre les intervenants. Un minimum de consensus doit s'établir, par exemple, au niveau des attitudes de base à adopter face à l'élève. L'identification des moyens constitue une étape cruciale, car elle assure la réalisation effective du plan d'intervention.

Phase 3.4 Échéancier

Enfin, on fixe une période pendant laquelle on expérimentera la mise en oeuvre du plan d'intervention et on prévoit le moment de sa révision. Cette démarche implique, encore une fois, une action concrète, réaliste et mesurable.

Elle permet de plus au personnel enseignant de s'appuyer sur des balises temporelles précises; si tel n'était pas le cas, le travail risquerait d'apparaître dénué d'orientation et de finalité.

Lors de la révision subséquente du plan d'intervention, on réévalue la situation. On s'attarde alors à reformuler un objectif afin de l'ajuster aux besoins identifiés chez l'élève tandis qu'un autre, fixé prématurément, est reconduit à plus tard.

Cette section, "Les étapes du plan d'intervention personnalisé", implique une concertation continue entre les différents intervenants. Il importe cependant de s'assurer d'une rencontre formelle regroupant la totalité des personnes concernées afin de garantir une compréhension commune et un consensus précis face à ce plan d'intervention personnalisé.

7.4 COMPOSANTES DE LA RENCONTRE

Faisant suite à l'ensemble des étapes mentionnées jusqu'à présent, il s'agit ici de la rencontre des intervenants scolaires, des parents et de l'élève, rencontre qui a d'abord pour but de présenter un bilan des données concernant l'élève et de ses besoins prioritaires pour ensuite procéder à l'articulation finale et à l'acceptation consensuelle du plan d'intervention.

1re composante : bilan des données et besoins prioritaires

Les partenaires tentent, dans cette première phase, de résumer dans une description juste et complète la situation actuelle de l'élève ainsi que de définir la situation souhaitée et possible pour cet élève. Les questions suivantes peuvent alors guider la discussion et le partage d'informations :

1) Quels sont les objectifs terminaux maîtrisés par l'élève?
   Quels sont les objectifs terminaux non maîtrisés?
   Quelle est la place hiérarchique de ces objectifs dans la séquence logique des apprentissages proposés?
2) Quelle est le mode de relation établie entre
   - l'élève et l'enseignant?
   - l'élève et ses camarades?
3) Quelles sont les situations ou stratégies qui facilitent ou nuisent aux apprentissages de l'élève compte tenu de son style cognitif?
4) Quelles sont les solutions à apporter immédiatement à l'environnement pédagogique?
5) Quelles sont les attentes des éducateurs, des parents, de l'élève?

2e composante : plan d'intervention personnalisé

C'est lors de la 2e partie de la rencontre que les participants procèdent à l'étude et à la révision du plan pédagogique suggéré par l'évaluateur afin d'en arriver à un plein consensus. Ce plan qui découle des données partagées lors de la phase précédente devient un outil de première importance.

Pour être fonctionnel, certains critères doivent être respectés lors de son élaboration finale. Ce plan sera ainsi constitué d'un maximum de 5 ou 6 objectifs prioritaires, d'où l'importance de bien connaître, d'une part, les besoins de l'élève et, d'autre part, le contenu

des programmes. Il est très important que ces objectifs soient clairs et précis. L'équipe de travail verra donc à :

1) déterminer les comportements à développer, par exemple, "Julie sera capable de...",
2) fixer les critères et les conditions de réussite,
3) choisir des moyens d'intervention, des stratégies et des ressources,
4) identifier les intervenants responsables,
5) fixer un échéancier et prévoir la révision du plan d'intervention.

7.5 CARACTÉRISTIQUES DE LA RENCONTRE

Afin que cette rencontre porte les fruits escomptés, elle doit comporter certaines caractéristiques :

1) préparation

Il est essentiel que les participants à cette rencontre y arrivent préparés. Les informations pertinentes ont été communiquées à la phase antérieure de sorte que tous discutent davantage, à cette dernière étape, de la cohérence, de la complémentarité et de la pertinence des actions proposées. La réunion sera l'occasion de mettre ces réflexions et ces suggestions en commun en gardant toujours à l'esprit que le but est de répondre aux besoins de l'enfant.

2) la justesse et l'intégralité

L'évaluateur doit communiquer les faits et données avec toute l'objectivité possible, donc faire état des points faibles comme des forces identifiées lors de l'évaluation. En présentant ainsi l'image la plus juste de l'élève, il permet aux intervenants de mieux cerner la situation, de mieux définir le problème. À ce moment-ci, il s'agit pour l'évaluateur de créer un sens de partenariat entre les divers interlocuteurs.

3) la simplicité

L'information doit être communiquée d'une façon claire et être accessible aux interlocuteurs. La compréhension du message pourra être facilitée par un vocabulaire simple et même par des exemples et des illustrations.

La prise en charge du plan d'intervention par les partis concernés - élève, parents, intervenants - constitue à la fois un aboutissement et un point de départ : l'aboutissement du processus d'évaluation et le point de départ d'un ensemble cohérent d'interventions basées sur une connaissance éclairée de l'élève et animées par des objectifs réalistes à atteindre.

Comment se prévaloir d'un tel service? Le prochain chapitre, qui traite de l'implantation du service de l'évaluation, répond entre autres à cette question.

Chapitre 8
LA MISE EN OEUVRE DU SERVICE D'ÉVALUATION

Parler d'une partie d'un système sans parler du tout dans lequel elle s'insère ne donne qu'une vision partielle et donc incomplète de cette composante. C'est pourquoi, dans ce chapitre, il sera d'abord question du programme de la surdité du Centre Jules-Léger, dans sa globalité. Par la suite, nous situerons le service d'évaluation dans l'ensemble du programme, et nous traiterons de l'organisation interne de ce service ainsi que de ses objectifs à court et à moyen terme. Il sera enfin question du protocole technique de l'évaluation décrivant toutes les séquences de la démarche à partir de la référence jusqu'à la révision du plan d'intervention personnalisé.

8.1 LE PROGRAMME DE LA SURDITÉ

Le programme de la surdité du Centre Jules-Léger est en pleine effervescence. C'est ainsi qu'au cours des derniers mois l'équipe a consacré une partie de ses rencontres à préciser sa mission, à choisir l'approche pédagogique générale, à tracer un organigramme et à définir son mode interne de fonctionnement.

8.1.1 La mission

Il était tout à fait indiqué que les discussions de l'équipe portent sur la mission du programme. Non seulement justifie-t-elle l'existence même du programme, mais elle en assure aussi la cohérence et le dynamisme. C'est la conscience de cette mission qui rallie les énergies, qui soutient la motivation, qui fournit l'éclairage à toute prise de décision et, enfin, qui guide l'élaboration du plan d'action.

C'est dans les termes suivants que l'équipe a défini sa mission : "Offrir aux élèves de l'Ontario ayant une surdité des services qui leur permettront d'accéder à une éducation de qualité tout en respectant pleinement leur identité linguistique et culturelle distincte."

8.1.2 L'approche pédagogique : le modèle bilingue et biculturel

Le modèle bilingue et biculturel correspond à la philosophie et aux buts de l'éducation énoncés par le ministère de l'Éducation de l'Ontario. Il nous semble également être celui qui correspond le plus adéquatement à la mission du programme de la surdité puisque ce modèle vise d'abord à fournir le milieu, les situations éducatives et les expériences sociales et culturelles propices à l'établissement, chez l'élève sourd, des bases essentielles à son développement global. Ainsi le langage accessible visuellement, la communication fondée sur ce même langage, les valeurs et les expériences de la communauté sourde francophone, tant culturelles que sociales, font-elles partie intégrante du modèle biculturel et bilingue.

Un des objectifs majeurs de ce modèle consiste à habiliter l'élève sourd à communiquer dans la langue des signes québécoise (LSQ) et en français. Ce n'est cependant qu'après avoir acquis la langue des signes que l'élève sourd passe à l'apprentissage de sa langue seconde, le français. Ces première et deuxième langues se développent grâce à l'interaction de l'élève avec des adultes et des élèves, sourds et entendants.

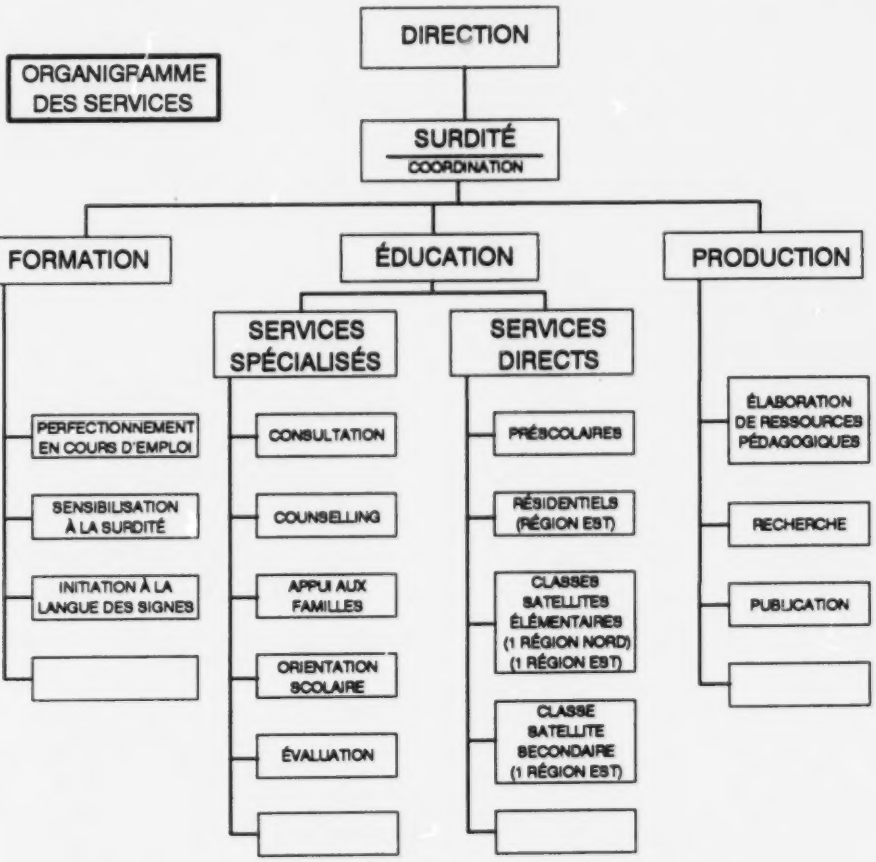
Dans un tel modèle, la LSQ et le français sont utilisés comme langues d'enseignement. Tout au cours de ce programme scolaire, la langue des signes conserve son statut de langue première des élèves sourds et continue donc à être respectée et utilisée comme telle (Sauvé, Jean-Marc, 1991:7).

8.1.3 Organigramme des services

Comme il a été démontré tout au cours de cette recherche, et plus particulièrement à cette étape de planification, la mission exprimée dans un énoncé général ainsi que l'approche pédagogique bilingue et biculturelle ne peuvent se concrétiser qu'à travers un ensemble de services. Ces services deviennent ainsi le lieu de jonction entre la théorie (la mission) et l'agir s'inspirant de cette théorie.

Le tableau 8.1 donne un aperçu des services nécessaires à la réalisation de la mission ainsi que leur organisation générale.

Tableau 8.1



Cet organigramme a été préparé par Irène Pelletier en avril 1991.

BEST COPY AVAILABLE

8.1.4 Mode interne de fonctionnement

C'est vers un mode de gestion participative que l'équipe a choisi de se diriger. L'orientation qui se dessine actuellement se rapproche sur bien des points du modèle organisationnel systémique présenté par Capra dans son oeuvre, *The Turning Point* (1982). Capra y propose de remplacer une perception rigide, mécanistique et réductionniste d'une organisation par une vision beaucoup plus englobante et élargie. Cette nouvelle perception est basée sur une conscience claire de l'interdépendance et de l'interrelation essentielles des parties entre elles et des parties à l'ensemble du système. À son tour, la conscience de la nature de ces liens incite les parties à se reconnaître les unes les autres, à se respecter dans leur complémentarité, à communiquer entre elles et à s'inscrire dans un mouvement de coopération.

Dans cette vision systémique, la partie n'est cependant pas fondue dans le tout : elle garde son autonomie et peut plutôt être considérée comme un sous-système possédant son organisation propre et son dynamisme particulier.

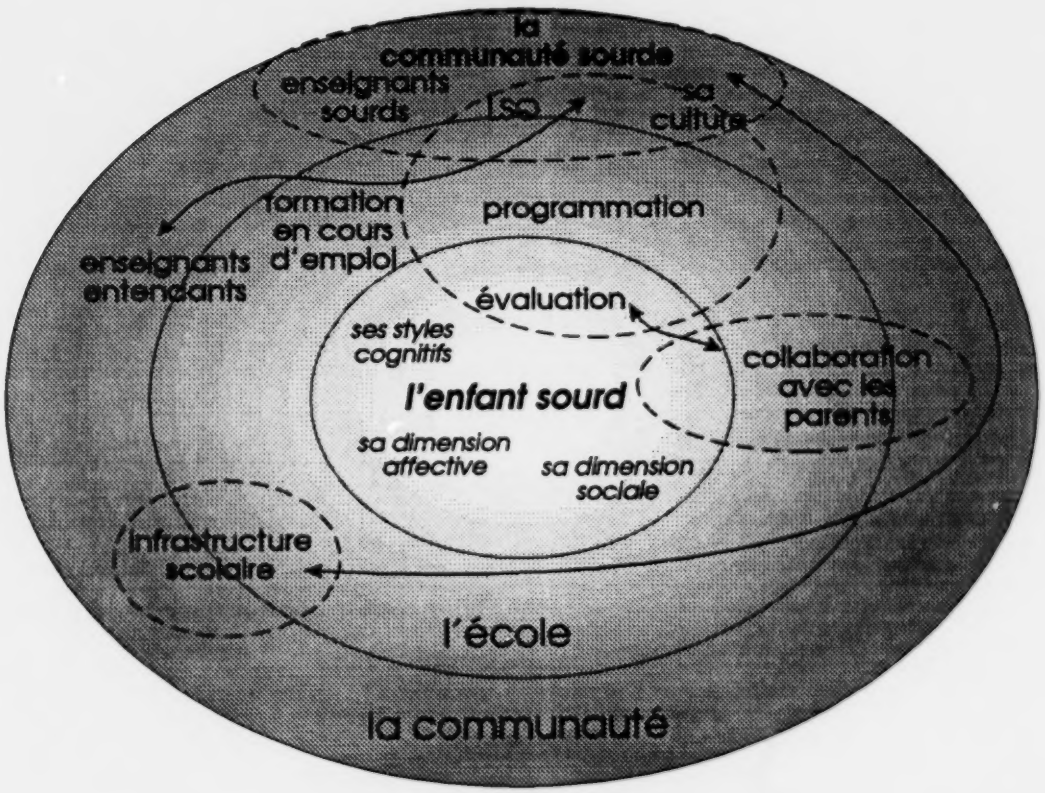
En résumé, considérons les effets directs de cette façon de voir sur l'organisation interne et la dynamique d'un système :

- l'information y circule librement, c'est-à-dire d'une façon ni linéaire, ni verticale,
- l'énergie et le pouvoir sont distribués dans l'ensemble,
- les termes tels que partenaires, collaboration, unité (et non uniformité), coopération, vision commune, service, consensus et consultation remplacent des mots tels que autorité, ligne hiérarchique, poste décisionnel, compétition, supérieur, subalterne,
- les parties sont étroitement reliées entre elles et avec l'ensemble sans toutefois perdre leur entité propre,
- il existe un équilibre dynamique entre la place et les initiatives d'un sous-ensemble et les besoins des autres sous-ensembles,
- il existe une vision commune de la mission, des buts, des objectifs et du plan d'action du système,

- la tâche de la direction en est moins une de contrôle que de coordination afin de faciliter la vision commune, la circulation et le partage d'informations ainsi qu'un agencement harmonieux entre les sous-ensembles.

Le diagramme 8.1 vise à illustrer le dynamisme et la nécessaire collaboration entre les composantes tout en faisant ressortir les liens d'interdépendance et d'interrelation entre elles. Les avantages d'un tel système sont que ce dernier a beaucoup plus de chances de survivre à un choc organisationnel, et que cette vision est de nature à susciter l'engagement des sous-systèmes et de leurs membres dans la poursuite de la mission commune ou des objectifs complémentaires de chacun des sous-systèmes.

Diagramme 8.1



BEST COPY AVAILABLE

Il va sans dire qu'une équipe, pour en arriver à un mode de fonctionnement en cohérence avec cette vision, doit se donner du temps où chaque membre participant peut avoir l'occasion de partager, d'émettre ses opinions, ses points de vue, et doit pour ainsi dire intégrer les principes de base.

8.2 FONCTIONNEMENT DU SERVICE D'ÉVALUATION

Le service d'évaluation constitue donc un élément du programme de la surdité. Le but de cette section est d'indiquer comment ce service s'insère dans l'ensemble, de décrire sa structure propre et enfin de donner un aperçu de son champ d'action.

8.2.1 Lien avec l'ensemble du programme de la surdité

Comme il a été dit à maintes reprises, le but de l'évaluation est de permettre à l'élève évalué d'atteindre le développement maximal de son potentiel grâce à un enseignement correspondant à ses besoins. En ceci, ce service est tout orienté vers la mission commune de l'ensemble telle que décrite dans la section précédente.

Son apport spécifique consiste à préciser, d'une part, les besoins particuliers de l'élève, c'est-à-dire sa façon d'apprendre et ses objectifs d'apprentissage et, d'autre part, les approches, les stratégies, le matériel didactique en cohérence avec sa réalité.

Cependant, le service d'évaluation ne sera efficace que dans la mesure où il existe concertation avec les autres services, d'où l'interdépendance dont il a déjà été question. Donnons quelques exemples :

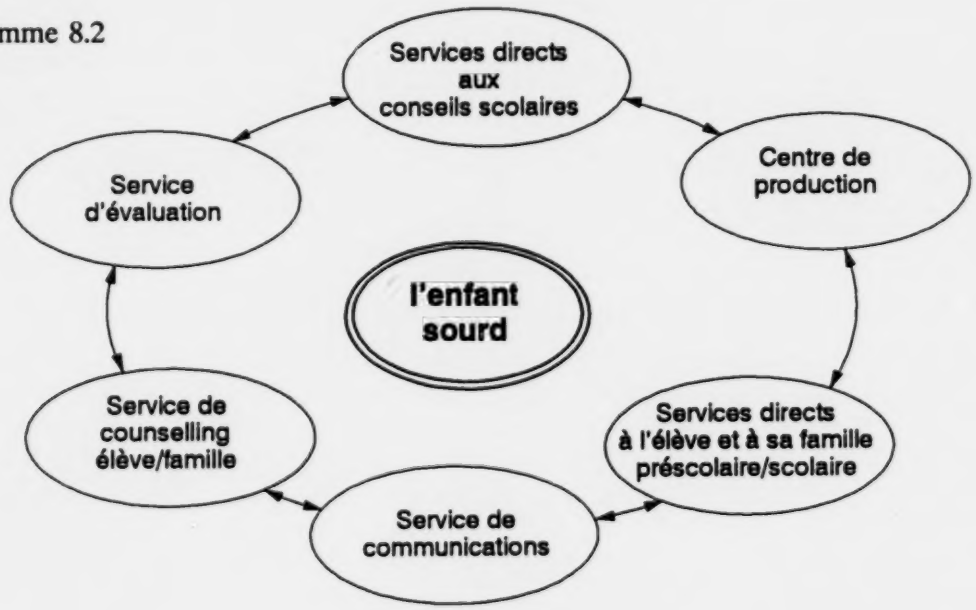
- À quoi ou à qui servirait le plus beau plan pédagogique s'il n'est pas compris des intervenants? D'où l'interdépendance entre l'évaluation et la formation du personnel, et plus spécifiquement le perfectionnement en cours d'emploi.

- Même s'il semble évident aux intervenants et à l'évaluateur que, devant l'échec de la langue orale, cet enfant a besoin d'acquérir une langue visuelle, si les parents refusent... d'où l'interdépendance entre l'évaluation et l'appui aux familles.
- Même s'il est inconcevable que des enseignants ignorent le mode de communication le plus accessible à leurs élèves, comment assurer les droits d'accès sans reconnaître l'interdépendance entre l'évaluation et la disponibilité des cours de LSQ?
- Si les résultats de l'évaluation indiquent que l'élève bénéficierait d'une plus grande intégration à la communauté sourde, comment garantir celle-ci sans reconnaître son interdépendance avec l'existence d'un milieu propice d'échange avec la communauté sourde?

Cette interdépendance est aussi assujettie à la nécessaire collaboration avec deux services connexes : d'une part, l'élaboration des programmes d'études et la production de matériel pédagogique et, d'autre part, le perfectionnement à offrir aux intervenants.

Le diagramme 8.2 tente d'illustrer certains des liens entre le service d'évaluation et les autres services du programme de la surdité.

Diagramme 8.2



8.2.2 La structure du service d'évaluation

Comme nous avons pu le constater à la section précédente, nombreux sont les liens entre le service d'évaluation et les autres services du programme de la surdité. De plus, toute cette recherche fait ressortir l'ampleur du mandat de ce service et l'urgence de son implantation.

8.2.2.1 Constitution du comité

La composition du comité responsable de l'implantation du service d'évaluation devra à mon avis correspondre à la nature même de ce service; il devra donc être représentatif des ressources auxquelles on a recours auprès des élèves sourds. Il pourrait ainsi être constitué des membres suivants :

- une conseillère pédagogique dont l'expertise se situe en évaluation,
- un conseiller ou une conseillère pédagogique du programme de la surdité représentant l'est ou le nord de l'Ontario,
- une enseignante ou un enseignant de l'est,
- une enseignante ou un enseignant du nord,
- la travailleuse sociale du programme,
- un parent,
- une personne sourde,
- la coordination du programme de la surdité, ipso facto.

8.2.2.2 Mandat du comité

Il est possible de définir deux volets à ce mandat :

1) Tâches reliées directement au service

Par une approche recherche-action, le comité s'approprie d'abord la théorie, vérifie jusqu'à quel point elle s'insère dans la pratique et enfin, assure l'implantation du service. Les tâches suivantes sont donc à prévoir :

- élaborer le calendrier des étapes de l'implantation du service,
- prendre connaissance du document,
- discuter les questions suivantes en comité : philosophie, approches, situation générale de nos élèves sourds, instruments d'évaluation, etc.,
- réviser les rapports d'évaluation afin de les rendre plus fonctionnels et utiles à l'élève,
- constituer le comité de référence et d'étude des élèves sourds,
- se prononcer sur des questions telles la formation de personnes-ressources en évaluation,
- suggérer du perfectionnement dans des domaines directement reliés à l'évaluation : par exemple, évaluation formative de l'élève, médiation, styles cognitifs des élèves sourds.

2) Tâches connexes du comité d'évaluation

Comme nous l'avons vu précédemment, l'émergence dynamique de relations entre ses différentes composantes constitue une caractéristique essentielle du programme de la surdité. Actuellement, deux domaines apparaissent étroitement reliés au service d'évaluation, à savoir la composante élaboration des programmes d'études et de matériel didactique ainsi que la composante formation et perfectionnement des intervenants. Un mandat du comité du service d'évaluation consistera donc à oeuvrer en étroite collaboration avec chacun de ces deux comités.

Une autre caractéristique de notre programme est l'ouverture et la capacité de se laisser interpeller par la réalité. Un va-et-vient régulier entre, d'une part, la philosophie, la mission, la théorie et, d'autre part, l'analyse des besoins à partir de ce qui se vit sur le terrain est nécessaire à la qualité et à l'adaptation continue de nos services à la réalité. Le comité d'évaluation devra ainsi être ouvert à tous les autres services afin de recevoir et de contribuer dès que ce sera opportun de le faire.

8.3 PROCÉDURE DE RÉFÉRENCE D'UN ÉLÈVE AYANT UNE SURDITÉ

Cette dernière section énumère les étapes permettant l'accès au service d'évaluation.

1. Procédure de référence

La direction de l'école fait parvenir une demande d'évaluation, en expliquant le motif de cette demande, ainsi que les documents requis à la conseillère pédagogique en évaluation du programme de la surdité du Centre Jules-Léger.

2. Documents requis :

- une fiche de renseignements généraux
- dossier médical :
  . audiogramme
  . rapport audiologique
  . rapport orthophonique
- dossier pédagogique :
  . cheminement scolaire de l'élève
  . rapport pédagogique
  . travaux de l'élève ou épreuves récentes en français et en mathématiques
  . bulletins antérieurs et ceux de l'année en cours
- autres évaluations disponibles

3. Mandat du comité de référence et d'étude de l'élève sourd

Ce comité a le mandat :

- d'étudier conjointement avec les parents toute demande d'admission ou de réorientation des enfants ayant une surdité,
- de prendre les mesures appropriées (évaluation, expertise, consultation) pour compléter le dossier de l'élève,
- de convoquer l'élève avec ses parents afin de procéder à différentes évaluations pour compléter ses informations sur les besoins de l'élève en milieu scolaire,
- de déterminer un plan d'intervention personnalisé conforme aux besoins de l'élève,
- de communiquer les recommandations à la direction de l'école qui a référé l'enfant,
- d'assurer une représentation à la rencontre des intervenants scolaires et des parents lors de la remise du plan d'intervention personnalisé.

CONCLUSION

Préambule

LA CRÉOLISATION PERPÉTUELLE DE LA LANGUE DES SIGNES

Les premières machines des colonisateurs du nouveau monde ont été des esclaves africains. Ces esclaves étaient des personnes civilisées, faisant partie de cultures centenaires et ayant des langues évoluées pour maîtriser le milieu culturel et physique d'où elles venaient. Ces personnes ont été alors violemment transplantées dans un milieu qui n'était pas le leur, dans une situation d'esclavage où on les traitait comme des bêtes de somme, propriété d'un maître. Leur langue devenait déjà un instrument plus faible pour maîtriser le nouveau milieu physique qui les entourait, la nouvelle situation sociale qu'ils vivaient et la culture dominante qui les contrôlait. De plus, dans chacune des très petites communautés où on les installait, chaque personne-esclave pouvait avoir sa langue propre, différente de celle de l'autre.

Dans un tel contexte, la langue commune devenait la langue du maître, que lui seul maîtrisait. Une révolte était difficile à organiser puisque les communications entre ces personnes-esclaves de première génération étaient très rudimentaires, même après plusieurs années. Il n'en fut pas de même pour leurs enfants et surtout pour leurs petits-enfants. Ceux-ci maîtrisaient de mieux en mieux une langue commune, qui tout en s'inspirant de la langue du maître, devenait une langue souple et subtile, décrivant leur réalité, leur vie, leur milieu... et souvent difficile à comprendre pour le maître. Pour ce dernier, cette langue n'était qu'une pauvre imitation de la sienne et reflétait la pauvreté intellectuelle de ces personnes-esclaves.

Mais un jour, ces personnes-esclaves se sont mises à créer des chants populaires, une musique et une poésie bien à elles. Elles se sont mises à prendre leur place au soleil et ont manifesté à tous la vigueur intellectuelle de leur communauté.

Si nous maintenons chaque enfant sourd dans un milieu isolé de la présence d'adultes sourds, nous entretenons la faiblesse de sa langue; nous entretenons sa difficulté à s'intégrer dans une communauté qui le comprend et qui est la sienne; nous lui refusons les outils d'accès à un développement intellectuel et social auquel il a droit. Et qui plus est, nous l'entretenons dans une soumission, dans une dépendance où nous, les parents et adultes entendants, pourrons toujours être à son service... la conscience satisfaite.

BEST COPY AVAILABLE

Le programme de la surdité du Centre Jules-Léger a comme raison d'être d'offrir des services favorisant le développement maximal de l'enfant sourd. L'analyse de la situation présente de ces enfants commande toute une série de changements à effectuer, de services à mettre sur pied.

Dans le contexte actuel, la majorité des enfants sourds parviennent à l'adolescence sans avoir acquis les bases rudimentaires d'une langue. Privé de ce mode de communication typiquement humain, ils éprouvent alors nombre de difficultés à organiser leur pensée, à développer leur langage intérieur, à échanger avec les autres autrement qu'en se limitant à des banalités ou au strict nécessaire (et encore!) et à accéder au monde des connaissances. La grande majorité d'entre eux, étant gardés à l'écart de la communauté sourde et placés au beau milieu d'un monde entendant, se retrouvent démunis de modèles d'identification et de cercle d'amis. Ils se perçoivent et sont également souvent perçus comme des marginaux du système régulier, des lents à apprendre, des "mésadaptés cognitifs"; ils accumulent des sentiments de frustration et d'infériorité devant leurs échecs répétés sur le plan scolaire, social et communicationnel, en attendant celui de l'emploi.

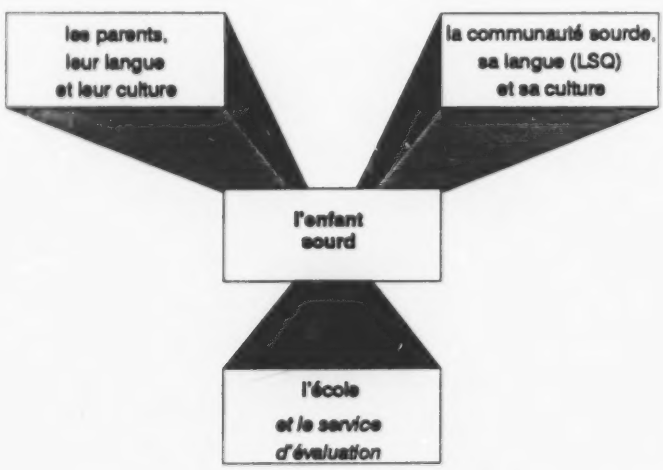
Les parents de l'enfant sourd et les experts du système médical et scolaire lâchent prise seulement quand ils s'aperçoivent qu'ils font face à un enfant qui est déchiré par l'énorme gouffre entre sa performance scolaire et verbale et sa performance à des tâches non verbales. On commence alors à prendre conscience (mais tellement tard!) des effets néfastes de la faiblesse d'une langue et de l'absence d'un groupe véritable d'appartenance. C'est seulement à cette occasion que l'on dit : "Il devrait apprendre des signes." Et il fait son entrée dans la communauté sourde à l'âge de 9, 10 ans, s'il est chanceux, ou à l'âge de 19, 20 ans s'il ne l'est pas. Cette intégration à la communauté sourde ne se fait pas d'emblée; il est facilement identifié par les autres personnes sourdes parce qu'il parle leur langue à la façon créole : il arrive avec ses signes-maison, comme tous ses compagnons d'ailleurs. Il faudra des années pour acquérir une langue suffisamment raffinée pour préciser et enrichir ses idées, apprendre une langue seconde (celle des parlants), organiser son univers social et sa politique. De plus, il est possible et même probable qu'il aura toujours de la difficulté à lire sa langue seconde et conséquemment à avoir accès à une éducation supérieure.

= = = =

Tout au cours de ce projet, l'enfant sourd s'est trouvé au centre de nos réflexions, de nos lectures, de notre recherche. Au départ, une option s'imposait : allions-nous le considérer comme un déficient auditif ou comme un enfant différent?

Ce choix devait se faire tôt dans notre démarche, à cause de toutes les répercussions qu'il entraîne dans l'agir des parents et des intervenants. Quand l'enfant sourd est perçu comme déficient, l'objectif consiste à réparer ce manque, combler ce déficit, réduire ce problème. On tente alors de l'amener à adopter un comportement se rapprochant le plus possible de celui de l'entendant; c'est donc lui qui doit s'adapter au monde entendant. Par ailleurs, quand l'enfant sourd est perçu comme différent, on commence par reconnaître, admettre cette différence, et on se demande comment les milieux - familial, scolaire, social - pourront le mieux s'adapter à sa réalité. L'agir des parents et des intervenants est commandé par les besoins spécifiques de l'enfant en vue de son développement global.

Le service d'évaluation, en accord avec le programme de la surdité, a choisi l'option de la différence. Le défi consiste donc à s'adapter à sa réalité, à répondre le mieux possible à ses besoins. Pour ce faire, le programme devra oeuvrer en collaboration étroite avec ceux qui peuvent répondre aux besoins de l'enfant sourd : les parents, la communauté sourde et le système scolaire.



LES PARENTS

Combler les besoins de l'enfant est une responsabilité qui incombe d'abord aux parents. Ils sont ainsi appelés à jouer un rôle d'une importance déterminante au niveau du développement chez leur enfant des premières orientations affectives, sociales, cognitives, communicationnelles et relationnelles. Ce développement initial de l'enfant repose en grande partie sur la qualité de présence des parents. Une fois cette première base établie, le système scolaire viendra poursuivre l'éducation première mais toujours en collaboration étroite avec les parents qui en demeurent les principaux responsables. Qu'ils en soient conscients ou non, les parents ont d'énormes responsabilités mais, en corollaire, ils ont des droits, dont leur droit de parole quant à l'orientation éducative de leur enfant.

Comme nous l'avons déjà mentionné, certains des besoins de l'enfant sourd sont différents de ceux de l'enfant entendant. Chez l'enfant sourd d'âge préscolaire, le besoin spécifique le plus urgent à combler est l'acquisition d'une langue visuelle.

Or, plus de 90 % des parents d'enfants sourds, parce qu'ils sont entendants, ne connaissent pas la surdité et ses implications, n'ont peut-être jamais rencontré de personnes sourdes et connaissent donc encore moins la langue des signes. De plus, apprendre que leur enfant est sourd constitue un choc dont plusieurs ont de la difficulté à se remettre.

Les parents sont donc démunis devant leur enfant. Ils demeurent incapables de répondre aux exigences, même minimales, de leur rôle, à moins d'une intervention adéquate auprès d'eux, à savoir, :

- un service d'appui (de consultation, groupe de discussion, d'information et de formation) favorisant l'ajustement à cette réalité imprévue que constitue la surdité de leur enfant,

- une information juste concernant les différents programmes et/ou approches disponibles (ou à mettre sur pied) pour répondre aux besoins de leur enfant,
- enfin, des occasions de contact avec la communauté sourde.

LA COMMUNAUTÉ SOURDE ET SA LANGUE

Pour répondre aux besoins de l'enfant sourd, l'apport continu d'adultes faisant partie de la communauté sourde est essentiel. Aussi le programme de la surdité reconnaît-il l'énorme potentiel que représente la communauté des adultes sourds pour l'enfant sourd, pour les parents, pour le système éducatif et pour le programme de la surdité lui-même. Notre programme reconnaît également les droits de cette communauté à participer étroitement à l'orientation éducative de l'enfant sourd.

Une brève analyse permet de définir les principaux éléments de l'apport de cette communauté et de sa langue.

- C'est au sein de cette communauté que se développe et se raffine la langue des signes. Les adultes sourds pour qui la langue des signes est la langue première deviennent ainsi les experts et les modèles lors de l'acquisition de la langue des signes comme langue première dans le cas de l'enfant et de son apprentissage comme langue seconde dans le cas des parents.
- L'acquisition d'une langue est un préalable essentiel à tout apprentissage. Pour l'enfant, la langue des signes constitue donc la clé d'accès, d'une part, à son développement cognitif et au monde des connaissances et, d'autre part, à une communauté d'échange, de communication et d'amitié, à un groupe d'appartenance. Aux parents, elle procure l'outil de communication leur permettant d'accompagner leur enfant dans l'ensemble de son développement.
- Parce que ces adultes sourds vivent quotidiennement la surdité, ce sont eux qui savent davantage ce dont l'enfant sourd aura besoin pour vivre et s'épanouir dans une société d'entendants.

- Les adultes sourds peuvent véhiculer leur culture et faciliter l'intégration de l'enfant sourd à cette culture.
- Ils peuvent faciliter et promouvoir les liens et la collaboration entre les deux communautés, entendante et sourde.

L'ÉCOLE ET LE SERVICE D'ÉVALUATION

Un calcul rapide démontre que l'élève sourd en terminant sa 12e année de scolarité aura passé plus de 15 000 heures dans l'enceinte de l'école. . . 15 000 heures donc qu'il aurait dû consacrer entre autres[1] :

- à acquérir des connaissances et à les approfondir grâce à l'enseignement, à ses lectures, aux discussions,
- à éprouver le plaisir d'apprendre et de comprendre,
- à cultiver le goût de la découverte et de la créativité,
- à découvrir en la vivant la richesse de la communication avec ses pairs et les adultes de son entourage,
- à enrichir ses principes de vie et sa vision du monde,
- à actualiser son potentiel intellectuel en développant des stratégies de résolution de problèmes tant théoriques que pratiques,
- à avoir assez confiance en soi pour oser prendre des risques et des initiatives,
- à exercer un rôle de participation active ou de leadership dans des activités scolaires, parascolaires ou communautaires,
- à développer le sens des responsabilités et de l'autonomie,
- à laisser croître en lui un sentiment de fierté de soi-même et une image à la fois positive et juste de son identité.

---

[1] Ces objectifs, tout en se situant pleinement dans la philosophie du ministère de l'Éducation telle qu'exprimée dans les buts de l'éducation, n'en constituent cependant pas une liste exhaustive.

Permettre à l'élève sourd d'atteindre ces objectifs constitue, comme nous l'avons déjà vu, une responsabilité partagée; l'ampleur et l'importance vitale de ce projet éducatif commandent la collaboration et la concertation de l'élève, de la famille, de la communauté sourde et de l'école. Il revient à l'école de susciter, de favoriser et d'enrichir ce partenariat.

Il revient également à l'école, et c'est même ce qui constitue sa raison d'être et justifie les sommes importantes des fonds publiques consacrées à l'éducation, d'établir des programmes scolaires axés sur la satisfaction des besoins intellectuels, physiques et sociaux de l'élève, (*Les écoles de l'Ontario*, 1989:1[2]).

D'après cet énoncé ministériel, il doit exister un lien étroit entre les besoins de l'élève, d'une part, et les programmes, d'autre part; ces derniers doivent ainsi être adaptés au niveau de leurs contenus, c'est-à-dire de leur pertinence et de leur richesse[3], mais surtout au niveau de la présentation et de l'enseignement de ces contenus. Ce sont donc les stratégies d'enseignement et le matériel didactique qui doivent d'abord correspondre aux particularités de l'enfant, à ses besoins spécifiques.

C'est à cette étape que l'évaluation de l'élève sourd, en s'inscrivant dans la démarche pédagogique globale, prend tout son sens et sa valeur. Elle fournit les données essentielles à l'adaptation des programmes; la connaissance de l'élève et de ses besoins spécifiques permettent ainsi l'élaboration d'un plan d'intervention pédagogique personnalisé qui traite précisément du contenu, des stratégies d'enseignement et du matériel didactique adaptés à l'élève.

Cependant, si l'évaluation psycho-pédagogique de l'élève sourd est essentielle, elle ne constitue pourtant que le point de départ de l'adaptation des programmes aux besoins

---

[2] Notons que le ministère de l'Éducation, quand il reconnaîtra la langue des signes québécoise (LSQ) et le American Sign Language (ASL) comme langues d'enseignement, fera alors preuve de cohérence avec cet énoncé fondamental.

[3] Il ne s'agit surtout pas ici de diluer les contenus au risque qu'ils deviennent complètement insipides!

de l'élève. Devront suivre des évaluations formatives régulières afin de pouvoir continuellement ajuster la pédagogie et assurer une utilisation maximale du temps consacré à l'enseignement.

====== ======

En terminant cette recherche, je désire laisser ces derniers propos à votre réflexion.

Jusqu'à ce jour, et cela depuis plus d'un siècle, le monde de la surdité a été le champ de conflits idéologiques où se confrontent opinions, écoles de pensée, perceptions des personnes sourdes et de la surdité elle-même. S'il y a un domaine où la détermination, l'engagement personnel et le bon vouloir doivent s'allier à la clairvoyance, à l'esprit critique et à la rigueur intellectuelle, c'est bien celui de la surdité. Ces qualités rassemblées permettent d'obtenir une vision globale et de discerner ce qui répond réellement aux besoins de l'élève sourd, pour ensuite s'engager à plein dans cette voie.

Il s'impose que nous soyons alors à l'écoute des principaux intéressés, c'est-à-dire des personnes sourdes elles-mêmes et de leurs communautés, et que nous participions à leur démarche non pas en observateurs passifs mais plutôt pénétrés d'une attitude d'ouverture, de collaboration et de profond respect.

BIBLIOGRAPHIE

AUDY, Pierre (1990). *Actualisation du potentiel intellectuel*, A.P.I., Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.

BOURASSA, Michelle et LEBLANC, R. (1990). "Re-vision de l'évaluation : une démarche fonctionnelle et dynamique", *Mesure et Évaluation*, vol 13, n° 4, hiver 1991, 29-47.

BOUVET, Danielle (1987). "Sign Language and Education of the Deaf Child", dans J. Kyle (ed.), *Sign and School*, Clevedon, United Kingdoms, Multilingual Matters.

CAPRA, Fritjof (1982). *The Turning Point, Science, Society, and the Rising Culture*, Toronto, Bantam Books.

CHOMSKY, Noam (1991). *Language and Problems of Knowledge, The Managua Lectures*, Cambridge, Massachusetts, The MIT Press.

DESLONGCHAMPS, Martine (198*). *L.S.Q. Point de départ*.

EWOLDT, Carolyn et ISRAELITE, N. (1989). *A Review of the Literature on the Effective Use of Native Sign Language on the Acquisition of a Majority Language by Hearing Impaired Students*, Toronto, Faculty of Education, York University et Boston, Center for the Study of Communication and Deafness, Boston University.

FEUERSTEIN, Reuven et collaborateurs (1987). "Prerequisites for Assessment of Learning Potential: The LPAD Model", dans C. S. Lidz (ed.) *Dynamic Assessment*, New York, The Guilford Press.

FEUERSTEIN, Reuven et collaborateurs (1980). *Instrumental Enrichment*, Maryland, University Park Press.

HILLION, Mariette et DESLONGCHAMPS, M. (1990). *Projet expérimental pour l'enseignement du français aux étudiants déficients auditifs* (ouvrage non publié).

ISRAELITE, Neita et EWOLDT, Carolyn (1992). *Education bilingue-biculturelle des élèves sourds et malentendants*, ministère de l'Éducation de l'Ontario, Toronto, Imprimeur de la Reine pour l'Ontario.

JENSEN, Mogens Reimer et FEUERSTEIN, Reuven (1987). "The Learning Potential Assessment Device: From Philosophy to Practice", dans C. S. Lidz (ed.), *Dynamic Assessment*, New York, The Guilford Press.

JOHNSON, Robert E., LIDDELL S. K. et ERTING, C. J. (1989). *Unlocking the Curriculum: Principles for Achieving Access in Deaf Education*, Gallaudet Research Institute Working Paper 89-3, Washington, DC, Gallaudet University.

KEANE, Kevin J. (1987). "Assessing Deaf Children", dans C. S. Lidz (ed.), *Dynamic Assessment*, New York, The Guilford Press.

LANE, Harlan (1984). *When the Mind Hears, A History of the Deaf*, New York, Vintage Books, A Division of Random House, Inc.

LANGEVIN, Claude (1990). *Rôle du langage signé et du langage écrit dans le développement de la personne sourde* (ouvrage non publié).

MACLEAN, Paul D. (1978). "A Mind of Three Minds: Educating the Triune Brain", *Education and the Brain*. The Seventy-seventh Yearbook of the National Society for the Study of Education, Part II, Jeanne S. Chall and Allan F. Mirsky (Ed.), Chicago, University of Chicago Press, 308-342.

MEADOW, K. (1968). "Early Manual Communication in Relation to the Deaf Child's Intellectual, Social, and Communicative Functioning", *American Annals of the Deaf, 113*, 29-41.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (1989). *Les écoles de l'Ontario aux cycles intermédiaire et supérieur (7e à 12e année et CPO)*.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DE L'ONTARIO (1990). *Enquête sur les programmes à l'intention des élèves sourds*.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1989). *Document d'information. Cadre d'organisation des services éducatifs à l'intention des élèves ayant une déficience auditive*.

POLLACK, Doreen (1974). *Educational Audiology for the Limited Hearing Infant*, Springfield, Illinois, Charles C. Thomas Publisher.

RAYMOND, Valerie (1976). "No sign is good sign, Deaf children can talk to the world", *Ottawa Citizen*, édition du 7 mai, 1976.

RODDA, Michael et GROVE C. (1987). *Language, Cognition and Deafness*, Hillsdale, New Jersey, Lawrence Erlbaum Associates.

SACKS, Oliver (1989). *Seeing Voices. A Journey into the World of the Deaf*, University of California Press.

SACKS, Oliver (1990). *Des yeux pour entendre*, Paris, Édition du Seuil.

SAUVÉ, Jean-Marc et FRANCE R. (1991). *Proposal to the Ministry of Education of Ontario for a Teacher Education Program Offering French Language Services in the Education of Deaf Students*, Faculté d'éducation de l'Université d'Ottawa.

SHEIN, Jerome D. (1989). *At Home Among Strangers*, Washington, DC, Gallaudet University Press.

SNART, Fern (1985). "Cognitive-Processing Approaches to the Assessment and Remediation of Learning Problems: An Interview with J. P. Das and Reuven Feuerstein", dans *Journal of Psychoeducational Assessment*, 3, 1-14.

BEST COPY AVAILABLE